PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 14 15 WRZEŚNIA 1935 ROK XIV

O AKTUALIZACJI.

Obecnie obowiązujące programy naukowe, wydane dla szkół powszechnych III-go stopnia organizacyjnego przez Ministerstwo W. R. i O. P., polecają „aktualizować“ w szkole wszystkie przejawy życia nietylko religijnego, moralnego, narodowego, społecznego, obywatelskiego, ale przedewszystkiem państwowego. W ostatnich latach pojawił się nawet postulat, aby tę różnorakość celów wychowania sprowadzić do wspólnego mianownika tj. wychowania państwowego. Wychowanie to określa jeden z pedagogów tak: „Celem wychowania państwowego jest doprowadzić do tego, aby człowiek był zdolny i umiał przeżywać etos państwowy w jego najgłębszych treściach.*) Należy wyjaśnić, że wyraz „etos“ rozumiany jest jako zbiór zasad, które kierują powstaniem, przebiegiem i rozwiązywaniem kolizyj między ludźmi. Wychowanie zaś, które stawia sobie za cel rozwinięcie uzdolnienia do pełnego przeżywania „etosu“ państwowego, wytwarza pewną strukturę psychiczną jednostki, którą możemy określić jako sumienie państwowe i państwowy patrjotyzm.

„Aktualizacja“ wszystkich tych przejawów w tak szeroko pojętem wychowaniu państwowem odbywać się musi — rzecz oczywista — w granicach i pojęciach dostępnych umysłowości wieku młodego tj. między 7 a 14 rokiem życia. W jaki sposób ma odbywać się ta „aktualizacja“, podał *P. S.* w szeregu artykułów, przedstawiając w zarysach plany pracy wychowawczej i naukowej.**) Artykuły te obejmują całość wychowania państwowego.

Czemże jest ta „aktualizacja“?

Niejednemu z nas zdaje się, że wyraz ten jest sam przez się zrozumiały, że nie jest i nie może być niczem innem, jak tylko zainteresowaniem młodzieży tem wszystkiem, co koło niej

*) Patrz K. Sośnicki: *Podstawy wychowania państwowego*

**) Patrz *P. S.* z r. 1934, Nr. 3, 5, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20.

się dzieje, dalej przeżyciem duchowem tych ważnych chwil dla społeczeństwa, narodu czy państwa. Ale zainteresowanie młodzieży „aktualjami“ i przeżycie duchowe tychże byłoby niewystarczające. Cel „aktualjów“ jest głębszy.

Cel ten postaramy się uwydatnić i przedstawić.

Aby uwydatnić i przedstawić cel tych „aktualjów“, zastanowić się nam wypada, czem jest demokracja, o kórej się obecnie tyle mówi, pisze itd., a na której to podłożu owe „aktualja“ wyrastają.

Wychowawca winien dokładnie zdawać sobie sprawę z tych dwu pojęć.

Określenie *in abstracto* pojęcia demokracji, któreby wszystkie znane dotychczas odmiany ustroju demokratycznego (demokracja ateńska, demokracja patrjarchalna kantonów szwajcarskich XVI stulecia, współczesna demokracja liberalna itd.) obejmowało, wykluczając zarazem wszelkie inne, niedemokratyczne ustroje — zdaje się być równie niemożliwe, jak i bezowocne. Jak wszystko, co historyczne, demokracja może być objęta jedynie pojęciem „historycznem“, którego właściwość polega na tem, że jest ono nietylko pojęciem konkretnem, t. zn. obejmującem formy indywidualne bytu historycznego, lecz i uwarunkowanem w najwyższym stopniu aktualnością chwili, w której wyraz „demokracja“ zostaje wypowiedziany. „Aktualność jest bezwątpienia jedną z kategoryj wiedzy historycznej, w której poznawana przeszłość jakiemiś żywemi nićmi łączy się z poznającą teraźniejszością tak, że wszelkie dzieło historyczne jest nietylko opowiadaniem o przeszłości, lecz zarazem odsłonięciem rodzącej je teraźniejszości“. I dlatego to na pytanie, czem jest demokracja, różne w różnych czasach czy epokach dawano odpowiedzi. Ten, który swoistość przedmiotu historji jak również i wiedzy historycznej wyczuwa, nie dopatrzy się kamienia obrazy w tem, że odpowiedzi te wzajemnie się nie pokrywają. Co więcej. Nie zdziwi się tem nawet, że w różnych okresach dziejowych wewnątrz samej idei demokratycznej na pierwszy plan były wysuwane różne momenty, oświetlone promieniami aktualności.

Ciśnie się do głowy pytanie, co dzisiaj w pojęciu demokracji jest aktualne, względnie jaką stronę idei demokracji najintensywniej odczuwa nasza epoka, a jeszcze bardziej ostatnie lata. Po wojnie światowej, gdy zwycięska „demokracja“ zdawała się swe rządy mocno w całym świecie utrwalać, aktualna była zasada suwerenności ludowej czyli „woli ludu“, której cała pełnia władzy, dzielona dotychczas między przedstawicieli ludu a monarchę „z Bożej łaski“, przekazana być miała. Za istotne składniki tej demokracji, za jej ostatni wyraz, poczytywano prawo wyborcze: powszechne, równe, bezpośrednie i tajne, system proporcjonalny przedstawicielstwa ludowego, podporządkowanie egzekutywy legislatywie, skasowanie wszelkich praw i przywilejów, związanych z przynależnością do określonego stanu czy klasy społecznej, wyznania lub narodowości. Demokracja oznaczała również dopuszczenie możliwie wielkiej liczby obywateli nietylko do rządzenia, lecz i do korzystania z nagromadzonych dóbr kulturalnych i z dochodu narodowego, jak np. ze szkoły powszechnej, ubezpieczenia społecznego itp.

Cóż dzisiaj pozostało w pojęciu demokracji aktualne, względnie jaką stronę idei demokracji najintensywniej odczuwa nasza epoka? — Może najlepszą odpowiedzią będą przykłady.

Zostawiając na boku wszelką abstrakcyjną definicję, niektórzy ekonomiści twierdzą, że dyktatura ekonomiczna prezydenta St. Zj. A. P. Roosevelta jest zjawiskiem demokratycznem. Jakżeż bliscy są oni poglądom Platona i Arystotelesa, którzy widzieli w demokracji stopień przejściowy ku dyktaturze względnie tyranji. Inni znowu twierdzą, że sowiecki ustrój gospodarczy jest zaprzeczeniem demokracji itp.

A teraz wróćmy do rzeczywistości polskiej.

Jak z konstytucji polskiej z dnia 17 marca 1921 r. wynikało, Polska jest Rzplitą demokratyczną, pośrednią i parlamentarną.

W związku jednak z ogólnym prądem do wzmocnienia władzy rządzącej, który objawia się w szeregu państw europejskich, oraz w następstwie przeistoczeń państwowych, (np. dokonanej w Polsce ustawą z dnia 2-go sierpnia 1926 r. częściowej zmiany konstytucji w duchu wzmocnienia władzy rządzącej,) obecna forma ustrojowa Polski zbliżała się w praktyce do typu rzeczypospolitej tylko konstytucyjnej.

W skomplikowanej sytuacji ustrojowej Europy, gdzie widzimy z jednej strony skrajny parlamentaryzm (Francja), a z drugiej skrajne dyktatury (Sowiety), zastanowić się nam wypada, jaką drogą kroczyli twórcy nowej konstytucji polskiej z r. 1934 względnie 1935.

Nie poszli oni łatwym szlakiem utartych szablonów politycznych. Starali się stworzyć system odmienny, system samodzielny, dostosowany do warunków polskich, system, który łączy — w pewnych granicach — wolność obywateli z silną władzą państwową.

Jakież są cechy istotne nowej konstytucji w porównaniu z poprzednią konstytucją z r. 1921?

Najistotniejszą cechą nowej konstytucji jest przeniesienie punktu ciężkości władzy państwowej z Sejmu na Prezydenta. Doświadczenie bowiem innych krajów wykazało, że nie można opierać państwa na lotnym piasku nastrojów masowych, tylko trzeba dać państwu jakiś kręgosłup o jednolitej woli i wyraźnej odpowiedzialności. Odpowiedzialność bowiem ciał zbiorowych jest, jak wiadomo, fikcją odpowiedzialności, czyli, że odpowiedzialność wszystkich jest odpowiedzialnością niczyją.

Konstytucja wyraźnie stwierdza, że w osobie Prezydenta skupia się jednolita i niepodzielna władza państwowa i że na Prezydencie spoczywa odpowiedzialność wobec Boga i historji za losy Państwa. W związku z tem Prezydent otrzymał szereg nowych, poważnych uprawnień, a mianowicie:

1) prawo veta ustawodawczego,
2) największy wpływ na obsadzenie tek ministerjalnych,
3) rozszerzone prawo dekretyzowania, zwłaszcza w zakresie wojskowym,
4) pewien wpływ na wybór swego następcy i
5) stanowienie o wojnie i pokoju.

Nowa konstytucja stwierdza nawet, że zasadnicze organy państwa tj. Rząd, Sejm, Senat, sądy znajdują się „pod zwierzchnictwem" Prezydenta. To postanowienie należy jednak rozumieć w ten sposób, że Prezydentowi nie przysługuje władza nieograniczona i oczywiście nie przysługuje mu prawo wydawania po-

leceń wyżej wymienionym organom. „Zwierzchnictwo" Prezydenta polega na tem, że wprawia w ruch funkcje różnych tych organów państwowych i kontroluje ich działalność.

Nowa konstytucja czyni ciekawą próbę pewnego połączenia monarchicznej zasady ciągłości władzy z republikańską zasadą swobodnej selekcji kierowników państwa. Prezydenta bowiem wybierają Senat i Sejm przez elektorów, ale ustępujący Prezydent może sprzeciwić się dokonanemu wyborowi i wskazać innego kandydata. Wówczas rozstrzygnie głosowanie powszechne (plebiscyt) o wyborze jednego z dwóch powyższych kandydatów.

O ile poprzednia konstytucja stanowiła, że władza zwierzchnia w Rzeczypospolitej Polskiej należała do „Narodu", a z dalszych artykułów wynikało, że przez „Naród" rozumiało się „ogół obywateli", a więc także Niemców, Żydów, Ukraińców, Białorusinów itd. — o tyle nowa konstytucja nie używa wyrazu „naród". W rzeczywistości realizuje ona jeden z najbardziej zasadniczych postulatów narodowych, oddając zwierzchnią władzę państwową w polskie ręce: jest to t. zw. „ukryty nacjonalizm". Przenosi ona punkt ciężkości władzy państwowej do rąk Prezydenta a tem samem przenosi władzę zwierzchnią faktycznie w ręce polskie.

Oddawna wysuwane postulaty w zakresie prawa wyborczego oraz uprawnień Senatu znalazły wyraz w nowej konstytucji. Prawo wyborcze do Sejmu zostało ograniczone przez cenzus wieku (24 lata), usuwając w ten sposób od wyborów elementy najbardziej radykalne. Władza Senatu została poważnie wzmocniona w bardzo wielu kierunkach. Poza tem marszałek Senatu otrzymał poważną funkcję zastępcy Prezydenta.

Żadna z konstytucyj nowoczesnych nie przewiduje tak wyraźnie tych wyjątkowych sytuacyj prawnych, które mogą powstać podczas wojny, jak nowa konstytucja polska. W tym kierunku jest ona ostrożna i przezorna, przez co wzmacnia polską siłę obronną. W razie wojny okres urzędowania Prezydenta Rzplitej przedłuża się do upływu trzech miesięcy od zawarcia pokoju.

Jedno należy zaznaczyć, że władza Sejmu została w wielu kierunkach ograniczona. Pomimo to posiada on nadal poważne

kompetencje w zakresie ustawodawstwa i kontroli nad działalnością Rządu. Sejm ma prawo żądania ustąpienia Rządu lub ministra i to zwykłą większością głosów na sesji zwyczajnej i za zgodą Senatu.

*

Teraz wróćmy na grunt szkoły powszechnej.

Według ustawy o ustroju szkolnictwa z r. 1932 ma dać ona „świadomych swych obowiązków obywateli Rzeczypospolitej". Jest to jeden z najważniejszych celów — określony w programie ministerjalnym jako cel „naczelny", ujawniający się w „społeczno-obywatelskiem przygotowaniu" itd.*) To przygotowanie ma się odbywać „w praktyce w zaprawianiu do społecznego współżycia", „w wytwarzaniu u młodzieży czynnego i możliwie twórczego stosunku do Państwa". To przygotowanie, wychowanie i wykształcenie w duchu społeczno-obywatelskim ma rozpocząć się „w zasadzie od roku, w którym dziecko kończy lat 7", a trwać ma przez lat 7 w szkole powszechnej a do 18 lat na kursach dokształcających.

Otóż w rozpiętości pracy swej nauczycielskiej i wychowawczej, wynoszącej lat 7 względnie 11 dla każdego dziecka a później młodzieży, będzie miał każdy nauczyciel-wychowawca mnóstwo sposobności do wywiązania się z obowiązków, nałożonych przez ustawę, kontrolowanych przez przełożonych, a przedewszystkiem przez własne, obywatelskie sumienie. Dziać się to będzie wszystko w granicach możliwych „do osiągnięcia w tym wieku i na tym poziomie rozwoju". Będzie „aktualizował" wszystkie objawy życia społeczno-obywatelskiego, będzie zmuszony nieraz wyjaśniać, co to jest „demokracja", „demokratyczny ustrój" itd.

Czyż może nie dać pojęcia „demokracji" w myśl pierwszej części niniejszego artykułu?

N i e! Musi wyjaśnić, czem jest demokracja w dzisiejszej konstytucji polskiej, musi dać pojęcie „demokracji". Nie określi je, a to według składni greckiej, jako „gminowładztwo", czy formę rządu, w której władza znajduje się w rękach ludu, czy

---

*) Patrz *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych:* „Podstawowe idee szkoły powszechnej".

stronnictwa, dążącego do zrównania stanów itd. Wykaże natomiast, że konstytucja nowa, wyrosła „z najgłębiej pojętej polskiej racji stanu", czyni Państwo polskie „wspólnem dobrem wszystkich obywateli", nakłada na każde pokolenie obowiązek „wysiłkiem własnym wzmóc siłę i powagę państwa", a za spełnienie wzgl. niespełnienie tego obowiązku „odpowiada przed potomnością swoim honorem i swojem imieniem".

Nakładając obowiązki, daje konstytucja i prawa. Każdy obywatel ma prawo głosowania do ciał ustawodawczych, a w pewnych wypadkach brać udział w głosowaniu powszechnem czyli plebiscycie.

Konstytucja nowa nie uznaje ani klas, ani warstw itp. między obywatelami. Postanawia bowiem, że „ani pochodzenie, ani wyznanie, ani płeć, ani narodowość nie mogą być powodem ograniczenia" tych praw, jakie przyznaje wszystkim obywatelom. To postanowienie jest — zdaniem naszem — podstawą demokracji dzisiejszej, w rzeczywistości polskiej „racji stanu".

Zrozumienie tego postanowienia ułatwi nauczycielowi pracę wychowawczą, społeczno-obywatelską wśród narodowości niepolskiej, a mającej prawo obywatelskie polskie.

Wychowanie — jak nam wiadomo — nie byłoby trwałe, gdyby nie było budowane na granicie religji. Konstytucja nowa zatrzymała z poprzedniej konstytucji marcowej postanowienie, że wyznanie rzymsko-katolickie ma naczelne stanowisko wśród innych wyznań.

Z tego założenia wychodząc, postanawia, że Prezydent Rzplitej przysięga „Panu Bogu Wszechmogącemu w Trójcy Świętej Jedynemu", a dopomóc ma mu w sprawowaniu urzędu „Bóg i święta Syna Jego męka".

Wyjaśniając wyżej, co to jest „ukryty nacjonalizm" w połączeniu z niżej podanem postanowieniem nowej konstytucji w sprawie stanowiska religji rzymsko-katolickiej, stwierdzamy, że Państwo polskie pozostanie i nadal takie, w którem Polacy-katolicy będą mieć decydujące znaczenie.

To jest w Polsce „aktualnem".

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

KULTURA SZCZEROŚCI.

W szkole obecnej, w jej programie wychowawczym (nie tyle oficjalnym, ile raczej wewnętrznym) kładzie się spory nacisk na kulturę szczerości. Jest to czynnik wagi niepośledniej.

Gdyby rozpisać na ten temat ankietę wśród ludzi dorosłych, z pewnością znalazłoby się bardzo wielu takich, którzyby swój szczery stosunek do nauczycieli (u dziewcząt chodzi przedewszystkiem o nauczycielki) wymieniali wśród ważnych przeżyć młodości. Niezmiernie wiele zależy tu oczywiście od charakteru uczenicy czy ucznia. Są przecież i wśród młodzieży charaktery zamknięte i niedostępne, które niechętnie się wywnętrzają, nie odczuwają potrzeby tego wywnętrzania się, ani nie lubią, jeśli ktoś się dobiera do ich wnętrza. Są naodwrót i wśród dzieci takie natury, które całą treść swych doznań ujawniają nazewnątrz i chętnie się dzielą wszelkiemi wrażeniami z innymi.

Nie inaczej przedstawia się sprawa po stronie nauczycieli. Są tacy, którzy mają raczej zamiłowanie dydaktyczne i pragną być przedewszystkiem dobrymi nauczycielami. Spełniają oni obowiązki wychowawcze, gdy im są przekazane, ale nie mają w tym kierunku ani specjalnego zamiłowania, ani też upodobania. Z tem należałoby się poważnie liczyć właśnie przy obsadzaniu stanowisk wychowawców, że nie każdy nauczyciel jest stworzony, ażeby stanowisko takie zajmował. Wśród tych nauczycieli zaś, którzy do tego mają skłonności i zamiłowania, odróżnić można także różne typy i usposobienia. Są wśród nich tacy, którzy kierowani zwykłą ciekawością, wdzierają się w tajemnice dusz młodzieńczych, bo ich to poprostu interesuje, dostarcza pewnego zasobu wrażeń. Są inni, którzy czynią to z poważniejszych względów pedagogicznych. Robią to indywidualnie, o ile widzą, że zachodzi tego potrzeba, że tylko po wydobyciu pewnej treści wewnętrznej można odpowiednio pokierować wychowaniem młodzieńca. Są i tacy, bardzo zresztą zasłużeni wychowawcy, którzy sami nie dobierają się do dusz młodzieńczych, bo im to nie odpowiada, ale nie odmawiają młodzieży ani rady ani pomocy moralnej, jeśli o nią prosi.

To są różne typy i różne rodzaje usposobień czy charakterów, lub temperamentów — jak to kto woli nazwać. Z tem oczywiście

trzeba się liczyć. Przyjąwszy jednak pewną średnią, możemy uznać, że naogół młodzież chętnie czy niechętnie nauczycielom, zdradzającym zainteresowanie jej przeżyciami, otwiera swe dusze i opowiada o swych przeżyciach. Bardziej może wśród kobiet w stosunku do dziewcząt istnieje coś, coby można nazwać ciekawością niezdrową, a więc chęcią wdzierania się w przeżycia młodzieży. To jest sprawa raczej psychologiczna i stanowić mogłaby temat zupełnie specjalnych rozważań. Tu oczywiście wskazany jest daleko posunięty takt i umiar, gdyż przez zbytnią natarczywość i chęć wydobycia szczegółów, nauczyciel budzi raczej podejrzenie i powoduje zanik owego pędu szczerości, który w stosunkach między uczniem a nauczycielką i nauczycielem stanowi bardzo cenną wartość. Tego rodzaju wykrzywienie stosunku jest z pewnością bardzo niepożądane, ale może jeszcze nie najgroźniejsze. Są objawy groźniejsze i o nich jeszcze należałoby pomówić.

Są wypadki, w których młodzież przeżywa pewne konflikty, z któremi, nie mogąc sobie dać rady, zwraca się do nauczycielki lub nauczyciela. Mogą to być nieraz konflikty bardzo drażliwe. Ich podłoże może być zarówno erotyczne jak i społeczne. Czy w jednym, czy w drugim wypadku, uczeń czy uczenica mogą znaleźć się w sytuacji, która z punktu widzenia przepisów szkolnych skazywałaby je na usunięcie ze szkoły. Z chwilą jednak, kiedy młodzieniec się z tem zwraca do nauczyciela, to jest to już sytuacja zupełnie analogiczna do sytuacji przy spowiedzi. Obowiązuje dyskrecja, przynajmniej powinna obowiązywać. Byłoby przecież dziwne, gdyby nauczyciel czy nauczycielka, dowiedziawszy się od ucznia, że brał on udział w jakiemś zebraniu, które z punktu widzenia państwowego nie jest dopuszczalne, na zasadzie wyznania ucznia, który sam przychodzi mu się zwierzyć ze swoich wątpliwości, zrobił z tego użytek.

Gorzej jest jednak znacznie, jeżeli nauczyciele czy nauczycielki drogą rozbudzania szczerości i stawiania przyjaznych pytań wydobywają od uczni różne szczegóły, które bądź dowolnie interpretują, bądź biorą za punkt wyjścia jakichś dochodzeń, pociągających czasem dla ucznia konsekwencje bardzo groźne. Wtedy oczywiście dla uczniów cała sprawa staje się podejrzana, a szczera rozmowa przybiera charakter podchwytliwego śledztwa.

Nie pisalibyśmy o tem, gdyby nie dochodziły stąd i zowąd skargi na takie właśnie spaczenie kultury szczerości w szkole. Szczerość ta jest postulatem wychowania, niezmiernie ważnym i cennym. Nie należy go marnować, nie należy też przez nieodpowiednie wyzyskanie szczerości młodzieży wypaczać całej istoty tego bardzo cennego kapitału wychowania.

Krzewienie kultury szczerości w szkole wymaga wysokiej kultury duchowej od nauczyciela i od nauczycielki. Błędy, popełniane w tym kierunku, mogłyby się zemścić bardzo na szkole polskiej, spaczyć ducha młodzieży przez wytworzenie w nim hipokryzji i perfidji, ale co najgorsze — wprowadzić w szkole jakąś atmosferę nieufności, podejrzliwości, któraby była najgorszem złem.

Warszawa. K. P.

GDY UCZEŃ DOSTAJE NOWĄ KSIĄŻKĘ...

Rozpoczynający się nowy rok szkolny nasuwa szereg zagadnień wychowawczych, które właśnie w tym okresie nabierają cech aktualności. Przed wychowawcą ukazują się, obok wielkich i głośnych problemów, sprawy mniej wielkie i mniej głośne. O ile jednak i one mogą w pewnym stopniu ułatwić nam wychowawcom trudne zadanie wychowania powierzonej naszej pieczy młodzieży szkolnej, powinniśmy zainteresować się temi zagadnieniami i skoncentrować na nich swoją uwagę. Od sposobu potraktowania nieraz takich mniej wielkich i mniej głośnych problemów wychowawczych zależy ich późniejszy rozwój w kierunku pożądanym przez nas lub w przeciwnym.

Do tego rodzaju zagadnień wychowawczych, aktualnych z początkiem roku szkolnego, należy zaliczyć ustosunkowanie się ucznia do nowej książki szkolnej, a które zaczyna się w tym momencie, gdy uczeń dostaje nową książkę.

Na początku roku szkolnego duży procent uczniów otrzymuje nowe książki - podręczniki. Zwłaszcza w ostatnich latach, wskutek wprowadzenia podręczników szkolnych, dostosowanych do nowych programów nauczania, są to nietylko książki nowe

w znaczeniu nieznanych dotychczas uczniowi, lecz dosłownie nowe, bo prosto z maszyny drukarskiej pochodzące. Stosunek ucznia do tej nowej książki i przyszły jej los pozostaje w ścisłym związku z momentem zetknięcia się ucznia z podręcznikiem na terenie szkoły, czyli zależy od tego, jak uczeń przyjmie nową książkę i jak będzie do niej nastawiony. A to leży w ręku nauczyciela. Bo skoro on poświęci choćby całą lekcję na „wprowadzenie nowej książki w urząd", na zaznajomienie uczniów z nią, skoro ją „przedstawi", umiejętnie nią zainteresuje, to zawiąże się wówczas między uczniem a jego książką jakaś niewidzialna nić - więź, która będzie trwałym łącznikiem, sprawiającym, że książka stanie się przyjaciółką ucznia, że on pokocha ją i szanować ją będzie. Wówczas uczeń będzie z radosnym uśmiechem otwierał swoją książkę, a zamykał z żalem. Będą mu bliskie i miłe te wiersze zawarte w podręczniku, powiastki, opisy i obrazki, a na tem emocjonalnem podłożu powstanie chęć do nauki z ukochanej książki.

Na końcu roku z żalem będzie żegnał swoją „drukowaną przyjaciółkę", a może ją nadal zachowa i nieraz po latach z rozrzewnieniem spojrzy na nią...

Natomiast gdy zlekceważy się ten moment zetknięcia, zapoznania ucznia z jego nowym podręcznikiem, gdy na pierwszej lekcji uczeń nie ma okazji ani czasu na zbliżenie do nowej książki (bo początkowo jest dokładnie ukryta pod ławką, a potem pada rozkaz „wyjąć książki", „otworzyć na stronie tej a tej", „czytaj N. N."), w uczniu powstaje przekonanie, że książka jest tylko taką samą pomocą naukową, jaką jest ołówek, pióro lub cyrkiel itp.

Uczeń nie poczuje sympatji dla swojej nowej książki i nie polubi jej, nie zainteresuje się nią, a co za tem idzie: nie będzie w ciągu roku z niej chętnie czytał czy uczył się, nie będzie jej szanował. Książka pozostanie czemś obcem i dalekiem, a uczeń traktować ją będzie jako „zło konieczne".

Wprawdzie zetknie się on już wcześniej ze swoją nową książką w domu, tam nawet już obejrzy (choć pobieżnie) obrazki, niekiedy przeczyta coś specjalnie go interesującego, ale na tem się skończy, bo wrodzony pęd ku nowości został narazie zaspokojony. Przyznać trzeba, że trafiają się i w szkole powszechnej

uczniowie, posiadający już zamiłowanie do czytania, i ci w domu dokładnie „wyczytają“ wszystko z nowej książki, która z tą chwilą przestaje być pociągającą. Jednak temu można zaradzić, a nawet trzeba. Jednych i drugich nauczyciel-wychowawca zbliży do książki i zaprzyjaźni z nią. Odpowiednia atmosfera obudzi zainteresowanie i zamiłowanie do książki i utrzyma je przez cały czas obcowania z tą książką.

Oczywiście, że nieskuteczne byłoby moralizowanie na temat propagandy książki.

A więc jak powinno się odbyć takie zbliżenie ucznia do książki?

Nie można tu podać jakiegoś uniwersalnego programu lub „ceremonjału“ przedstawienia książki. Zależy on bowiem i od nauczyciela, jego pomysłowości, i od uczniów. Trzeba wziąć pod uwagę wiek, płeć, środowisko i zainteresowania dzieci, a potem coś stosownego wybrać z nowej książki i przeczytać lub opowiedzieć podczas pierwszej lekcji, wskazać pewne ciekawe tytuły, pozwolić obejrzeć obrazki, nie zabraniać dzieciom swobodnego „wygadania“ się na temat książki, młodszym opowiedzieć jakąś bajeczkę o książce, w klasach wyższych zwrócić uwagę na autorów, znanych już dzieciom, na tytuły lub obrazki, podobne do znanych z poprzedniej książki.

Na poparcie powyższego zaznaczam, że od kilku lat stosowałem takie „przedstawienie“ nowej książki z początkiem każdego roku szkolnego. Stosunek dzieci do książek nie budził odtąd zastrzeżeń.

W ubiegłym roku zrobiłem następujący eksperyment: W jednej klasie zastosowałem zaznajomienie z nową książką a w równoległej nie i do końca roku bacznie obserwowałem stosunek dzieci do książek. W obu klasach uczyłem pierwszy raz. Przekonałem się, że w pierwszej był on (jeżeli tak możnaby się wyrazić) serdeczny: dzieci z zadowoleniem brały zawsze książkę do ręki i ochraniały ją przed zniszczeniem. W drugiej klasie stosunek ten był co najmniej obojętny i chłodny. Z wyraźnym przymusem uczniowie zabierali się do niej, a w sprawie jej zewnętrznego wyglądu nieraz konieczna była moja stanowcza interwencja.

Rogoźno (woj. poznańskie). Jan Tomaszewski.

DEKORACJA SALI SZKOLNEJ.

Rozpoczyna się nowy rok szkolny. Dzieci z opalonemi twarzyczkami stanęły przed progiem szkoły i swoich ukochanych sal szkolnych. W tych salach ma zagrać codzienna a radosna kapela głosików dziecięcych pod przewodnictwem wychowawcy.

Co my jako wychowawcy mamy rzucić przed świeży umysł dziatwy, gdy ta wkracza do sali szkolnej? Rozumie się, że to problem niezbyt trudny, a zachęcający dzieci do pomysłowej pracy. Będzie to problem dekoracji klasy szkolnej.

Z obecnych programów jak również ze statutu dla publicznych szkół powszechnych wychyla się duch programu wychowawczego, którego realizacja jest bardzo zależna od naturalnych sytuacyj. Taką naturalną sytuacją jest sala szkolna na początku, w ciągu i na zakończeniu roku szkolnego. Jest to maszynerja tak czuła, że należyte puszczenie jej w ruch przez nas i dzieci, jak również samodzielna, radosna praca w ciągu roku, decyduje w dużej mierze o powodzeniu lub niepowodzeniu naszego warsztatu naukowo - wychowawczego.

Z tego wynika jasno, że dekoracja sali szkolnej będzie tematem lekcji w każdej klasie w pierwszym dniu nauki. Zaznaczyć należy, że zakres tej pracy będzie odmienny w każdej klasie. Nie można też pominąć, że całkowita dekoracja ma nastąpić w pierwszym dniu, gdyż to częściowo chybiałoby celowi wychowawczemu, któremu służy sala szkolna.

W pierwszym dniu nauki należy dekorację ograniczyć prawie wyłącznie do tych obrazów i przedmiotów, które są niezbędne w chwili rozpoczęcia pracy szkolnej, a więc: krucyfiks (obraz Matki Boskiej), godło Państwa Polskiego (orła polskiego), portrety Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego i Pana Prezydenta Rzplitej.

Zawieszanie zarówno krucyfiksu jako też emblematów państwowych nie może się odbywać bez echa w duszy dziecka, bo wszak one mają stanowić widoczny i świadomy wyraz naszej obywatelskości, którym to celom służy szkoła.

Ponieważ w tym kierunku mam już nieco praktyki, przeto pozwolę sobie to zagadnienie tak naświetlić, jak je rozumiem.

Dzieci stoją w ławkach. Wychowawca już jest w klasie. Rozpocząć ma się modlitwa. Niema krzyża. Jedno z dzieci za-

wiesza krzyż na ścianie. Modlimy się. Można tu odśpiewać pieśń kościelną. Następnie zwracamy uwagę na godło państwowe i portrety oraz potrzebę ich w pierwszych dniach nauki. Dziecko wiesza na widocznej ścianie pośrodku orła polskiego. Wszystkie dzieci śpiewają po lub w chwili zawieszania „Hymn państwowy" — „Mazurek Dąbrowskiego". Następnie dzieci zawieszają portret Pierwszego Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego. Po zawieszeniu dzieci mówią przed portretem wierszyki o Marszałku; mogą wtedy zaśpiewać „Pierwszą Brygadę". Po powyższem dzieci wieszają portret Pana Prezydenta Rzplitej, mówią wierszyki i śpiewają piosenkę, jaką znają o Panu Prezydencie.

Ujęcie to może całkowicie inne, jako też samo wypełnienie będzie mozaikowe w różnych klasach, począwszy od klasy II. Istota tkwi w tem, że potrafiliśmy zaraz na pierwszej godzinie, czy w pierwszym dniu, wzbudzić zarówno akty świadomości, jako też uczucia do emblematów państwowych.

Przez pryzmat tego zagadnienia rozbudziliśmy już częściowo w równym stopniu nastawienia: religijno-moralne przy zawieszaniu krzyża, społeczno-obywatelskie, estetyczne, umysłowe i gospodarcze przy zawieszaniu godła i portretów.

Chwila ta nie będzie wówczas szarą, zwykłą, lecz uroczystą może nawet w takiej mierze, jak moment wnoszenia sztandaru do szeregów organizacyjnych lub wojskowych. Będzie to wówczas rozpoczęcie wielkiej mszy państwowej, którą celebrować będzie wychowawca przy udziale dzieci przez cały rok szkolny.

W klasie I emblematy państwowe winny, jak się wyraził jeden z inspektorów szkolnych — p. Aleksander Stasiński — zjawiać się w klasie (jeżeli w tej sali uczy się tylko I klasa) stopniowo w miarę zapoznawania.

Dalsza dekoracja klasy winna pozostawać także w rękach dzieci. Niech one tak, jak każą poszczególne przedmioty, zmieniają obrazy, zachowując estetykę. Pamięć o czystości tych obrazów, a szczególnie piecza o krzyżu i emblematach państwowych, musi być ich troską codzienną. Nie jest to bez znaczenia na dalsze życie obywatela, gdyż będzie on widział w emblematach (po przejściu przez szkołę powszechną i zahartowaniu uczuciowem) h o n o r P o l s k i i h o n o r o b y w a t e l s k i.

Chorki (woj. łódzkie). Feliks Frątczak.

CO MÓWI NAUCZYCIELSTWO O KONFERENCJACH REJONOWYCH.

Słusznie postąpił *Przyjaciel Szkoły*, poruszając jeszcze raz nierozwiązaną sprawę konferencyj rejonowych. Obserwacje stwierdzają, że mimo pewne wysiłki ze strony władz szkolnych i nauczycielstwa, konferencje rejonowe nie przynoszą tych korzyści, jakich się po nich spodziewano. Pięć czy sześć dni w roku wolnych od nauki szkolnej, dzieci nie uczą się, a nauczycielstwo nie korzysta poważnie z konferencyj rejonowych.

Nauczycielstwo dzisiejsze, to ludzie wykwalifikowani. Już stąd całokształt zagadnień, dotyczących konferencyj rejonowych, musi ulec całkowitej zmianie. Uważam, że wobec powyższego należałoby organizację takich konferencyj pozostawić nauczycielstwu dlatego, że ono wie, które zagadnienia trzebaby omawiać, a które całkiem pominąć. Ostatnio władze szkolne poszły już nieco w tym kierunku i ograniczyły się jedynie do podawania ram dla prac na wymienionych konferencjach. Ale i te ramy nie odpowiadały nauczycielstwu. Wiadomo, że mamy rok szkolny, w którym na naczelnem miejscu stawia się program i statut szkoły powszechnej. Dobrze, są to piękne zagadnienia, ale... Przewodniczący konferencji rejonowej zgóry zastrzega się, że krytykować program nie wolno, a będzie się jedynie go omawiać czyli . . . poprostu czytać. A przecież wykwalifikowany nauczyciel potrafi sobie sam przeczytać program w domu.

Nauczycielstwo źle się czuje na konferencjach rejonowych; jest ono skrępowane i nie może się wypowiadać swobodnie. A z drugiej strony to ludzie dorośli, których obowiązkiem jest patrzeć krytycznie na bieżące sprawy szkolne. Podam przykład. Zajmuję krytyczne stanowisko na takiej konferencji co do ilości materjału rachunkowego, jego układu i podręczników rachunkowych. Zwraca się mi uwagę, że mogę ponieść za to konsekwencje mimo to, że mam zupełną rację. I o dziwo! Po roku przekonują się wszyscy naocznie po programie tymczasowym i po wyjściu najnowszych podręczników, że miałem i mam rację. A czyż można ulepszać program i podręczniki szkolne inaczej, jak tylko przez rzeczową krytykę? Uważam,

że nie. Nauczyciel więc nie może być skrępowany w czasie dyskusji i powinien mówić krytycznie (oczywiście w odpowiedniej formie) nawet o programie. Może również udowodnić przewodniczącemu konferencji, że on tam a tam nie ma racji. Przecież to jego kolega, którego mógłby nawet zastąpić, gdyby zaszła potrzeba.

Z doborem materjału na takie konferencje jest nieco gorzej, gdyż zasadniczo różne są zainteresowania nauczycielstwa. Jedno jest tylko wspólne: „To, co nam dacie, niech będzie krytyczne". Zdaje mi się nie ulegać wątpliwości, że lekcje i referaty, uzasadniające dane lekcje, powinny pozostać. Nadto możnaby omawiać krytycznie podręczniki szkolne i książki treści pedagogicznej, socjologicznej i innej, oryginalne zdobycze uczonych i kolegów np. treści metodycznej (ktoś zna doskonale sposób wyuczenia tabliczki mnożenia i dzieli się tem z koleżeństwem) albo co do strony organizacyjnej L. O. P. P.'u itp., wreszcie wogóle coś nowego, co ktoś wymyślił, a my o tem nie wiemy. Niezależnie od tej części prac (więcej może ściśle szkolnych) możnaby referować wiadomości prasowe o szkolnictwie, odczytywać własne feljetony itp. Prace konferencyjne powinny koniecznie zakończyć się wspólnym posiłkiem i rozrywkami towarzyskiemi. To, co wyżej powiedziałem, wypróbowałem częściowo w sekcji pedagogicznej czysto organizacyjnej; rezultaty są znacznie lepsze niż z konferencyj rejonowych.

Z doborem materjału wiąże się d y s k u s j a n a d a n e t e m a t y. Obecny sposób przeprowadzania dyskusyj (tak dyskutować, aby absolutnie nie naruszyć prelegenta czy prowadzącego lekcję) jest nieżyciowy. Cóż to złego, że kolega powie mi szczerze, że tu a tu postąpiłem niewłaściwie i tak a tak należałoby postąpić; a jeszcze w dodatku mnie przekonał? Ma mnie krytykować na innem miejscu (napewno tak), to lepiej zaraz przy wszystkich obecnych. Przecież nie jesteśmy dziećmi! W życiu krytykujemy wszystkich po imieniu, a tylko na konferencjach rejonowych mamy postępować inaczej? Naco ten nieszczery „d u a l i z m d y s k u s y j n y?"

Gorsza jednak rzecz jest z tem, że część nauczycielstwa wogóle nie chce się wypowiadać. Stąd jednostki więcej szczere wywnętrzają się, a inni „duszą" w sobie to, co właśnie w danej

chwili trzebaby dać ogółowi, a oni to potrafią; ale cóż, kiedy nie chcą. Ale to dotyczy już indywidualnej psychologji nauczyciela.

Odnośnie zespołów powiem tylko, że w dużych ośrodkach mogą one istnieć dla nauczycieli tych samych przedmiotów, ale dobranych i z innych rejonów konferencyjnych. Znam bowiem takie przypadki, gdzie zespoły istniały dla danych grup przedmiotów w jednym rejonie, gdzie współpracowały trzy szkoły. Wówczas zespół liczył cztery osoby, z których trzy przychodziły na zebrania. Jeden nauczyciel był przewodniczącym, drugi sekretarzem, a trzeci skarbnikiem.

Najśmieszniej wyglądała praca w takim zespole wtedy, gdy na zebranie przyszło dwóch nauczycieli. Wówczas dyskusja była obszerna, rzeczowa i bardzo ciekawa; obaj uczestnicy zabierali głos w poruszanych kwestjach.

O organizacji pracy w znaczeniu technicznem nie będę mówił. Jest to sprawa ważna, ale nie najważniejsza. Kto powinien inicjować pracę na konferencjach rejonowych, o swobodnem krytycznem wypowiadaniu się nauczycielstwa na tych konferencjach, o doborze materjału i dyskusji, wreszcie o zespołach — wypowiedziałem się wyżej.

Wywody swoje kończę w ten sposób:

Wówczas o pracach na konferencjach rejonowych będziemy wyrażali się z uznaniem, kiedy usłyszymy pytających się nauczycieli: „Kolego! Kiedy to odbędzie się następna konferencja rejonowa, gdyż mam wiele wątpliwości co do nauczania języka polskiego, a tam będę je mógł swobodnie poruszyć i omówić krytycznie? A już naprawdę jestem ciekawy, jak to kolega X. ujmie zapowiedziany referat na temat usprawnienia klasówek?"

W artykule poruszyłem jedynie te zagadnienia, o których była mowa w ostatnim zeszycie *Przyjaciela Szkoły*.*) O pracach na konferencjach rejonowych należałoby jeszcze dużo więcej powiedzieć wtedy, kiedy nauczycielstwo będzie je prowadziło samo — wyłącznie.

Inowrocław (woj. poznańskie). M. Bubniak.

---

*) J. Przewoźny: „Co mówi nauczycielstwo o konferencjach rejonowych." (Str. 620—625.)

ZAJĘCIA CICHE W KLASACH ŁĄCZONYCH.

W szkołach I i II stopnia organizacyjnego, a III stopnia o 5 nauczycielach — istnieją klasy połączone, a zatem nauka głośna przeplata się z nauką cichą. Organizacja lekcji w klasach połączonych jest trudniejsza niż w klasach pojedyńczych i wymaga większych zdolności dydaktycznych. Drukowane sprawozdania lekcyjne lub projekty dotyczą przedewszystkiem klas pojedyńczych, skazując nauczyciela klas połączonych na opieranie się tylko na własnem wąskiem doświadczeniu.

Nauka cicha zjawia się już w I klasie szkoły I stopnia o jednym nauczycielu. W klasach I i II jest ona trudniejsza dla celowego ujęcia niż w klasach wyższych.

Nauka cicha musi pozostawać w ścisłym związku z nauką głośną — oto pierwszy postulat często nierealizowany. Nauka cicha stwarza warunki dla samodzielnej pracy ucznia — to drugi postulat. Nauka cicha może być wreszcie przygotowaniem do lekcyj głośnych, bądź zastosowaniem wiadomości i ćwiczeniem umiejętności, poznanych w czasie nauki głośnej. Jak więc z charakteru nauki cichej wynika, jest ona najzupełniej i ściśle związana z pracą ucznia na podstawie podręcznika, którego znaczenie w nowych programach zostało wyraźnie umocnione. Oczywiście, że podręcznik nie jest tu jedyną pomocą. Dodatkowa lektura, czasopisma dziecięce, montowanie przyrządów, selekcjonowanie okazów przyrodniczych, rysunek zwłaszcza korelacyjny — oto czynności i pomoce, dające się stosować w nauce cichej. Charakterystyczna dla zajęć cichych jest ta okoliczność, że znaczna ich część oparta jest na pracy piśmiennej i to nietylko w języku polskim ale i w historji, geografji, rachunkach, przyrodzie. Z tego widać, że nauka cicha nadaje się na korelowanie języka polskiego z innemi przedmiotami; podobnie zresztą dobrze korelują rysunek i zajęcia praktyczne z pozostałemi przedmiotami nauki.

Ministerstwo W. R. i O. P. opracowuje obecnie programy dla szkół I i II stopnia. Projekty tych programów zostały rozesłane do nauczycielstwa wraz z odpowiednią ankietą. W projektach tych zagadnienie nauki cichej jest potraktowane obszernie. Zadaniem szerokiego ogółu nauczycielstwa jest dorzucić do zdo-

bytych już wiadomości własne doświadczenia. Najlepiej da się to osiągnąć następującemi sposobami:

1) przedyskutować na posiedzeniach nauczycielskich konferencyj rejonowych zagadnienie nauki cichej i jej współudziału z nauką głośną,

2) przedyskutować to zagadnienie na posiedzeniach rad pedagogicznych,

3) zademonstrować typy lekcyj w klasach połączonych z naciskiem na zajęcia ciche,

4) wyniki obrad i doświadczeń przesyłać do prasy pedagogicznej.

Ze względu na opracowanie przez Ministerstwo programów dla I i II stopnia będzie to wyrazem współpracy nauczycielstwa z twórcami programów. *Przyjaciel Szkoły*, tak zawsze przychylnie ustosunkowany do nowych poczynań i prac, zapewne te publikacje uwzględni.

Pewnem oparciem dla przemyślań może już być program nauki w publ. szkołach powsz. trzeciego stopnia. Program ten zawiera szereg myśli, związanych z nauką cichą, dotyczącą połączonych klas VI i VII w szkołach III stopnia o 5 i 6 nauczycielach. I tak uwagi te dla poszczególnych przedmiotów znajdują się:

1) Język polski — str. 280.
2) Historja — str. 296.
3) Geografja — str. 307.
4) Nauka o przyrodzie — str. 339.
5) Arytmetyka z geometrją — str. 364.

Myśli, zawarte na powyższych kartach, mogą stać się zawiązką dla analogicznych zagadnień w klasach połączonych, niższych. W tych ostatnich, szczególnie zaś w oddziale I, zagadnienie nauki cichej przedstawia szczególne trudności.

Zagadnienie nauki cichej jest dla szkół o klasach połączonych pierwszorzędne. Chodzi tu o ekonomję czy też marnotrawstwo czasu, oraz przystosowanie poszczególnych przedmiotów do charakteru nauki cichej. Zagadnienie to jest jeszcze dlatego tak aktualne, że w najbliższym czasie, to znaczy po wydaniu

programów dla szkół I i II stopnia, autorzy podręczników szkolnych przystąpią bądź do przystosowania dotychczasowych dla szkół I i II stopnia, bądź do opracowania oryginalnych podręczników, dostosowanych do programów I i II stopnia, a więc do nauki cichej. Trudność jest tu tem większa, że dotychczas podręczników takich nie mieliśmy.

Z tych więc względów wydaje się celowe nakreślenie planu przepracowania zagadnienia nauki cichej. Podam tu punkty takiego planu, sądząc, że zagadnienie podejmą zespoły nauczycielskie, uzupełniając nawzajem swe cenne doświadczenia.

A. Nauka cicha a metoda nauczania: ekonomja nauki cichej, samodzielność, nastawienie na „przeciętnego ucznia" czy zróżnicowanie trudności (zwłaszcza w klasach o dwóch rocznikach i trzech rocznikach), stosunek do nauki głośnej, przygotowanie do nauki głośnej, zastosowanie wiedzy zdobytej podczas nauki głośnej, nauka cicha a mechanizacja, formy nauki cichej — pisanie, przepisywanie, wyciągi, plany, opisy, zestawienia, ciche czytanie, uczenie się napamięć (?), montowanie przyrządów, obserwacja okazów przyrodniczych (?), rysunek, zajęcia praktyczne korelacyjnie (w I klasie), czy możliwa jest podczas zajęć cichych praca grupowa czy tylko jednostkowa itp.

B. Nauka cicha a przedmioty nauczania: w języku polskim, historji, nauce o przyrodzie, arytmetyce z geometrją, geografji, stosowanie rysunku i zajęć praktycznych w korelacji z innemi przedmiotami podczas nauki cichej.

C. Nauka cicha a poszczególne klasy: szczególny charakter nauki cichej w kl. I i II, formy nauki cichej w klasach III, IV, V, VI i VII. Lekcje cichej nauki — półgodzinne czy całogodzinne, przewaga tej czy innej organizacji.

*

Jak widać z powyższego planu, zagadnienie jest obszerne, trudne i nieprzepracowane. Nauka cicha ma stać się organicznym składnikiem nauczania a nie jego kopciuszkiem.

Niechaj więc uwaga nasza, zainteresowania, pióro — zwrócą się w kierunku tego zagadnienia, podjętego również przez naszą najwyższą magistraturę szkolną.

Kowal (woj. warszawskie). **Saturnin Racinowski.**

SPOSOBY PROWADZENIA ZAJĘĆ CICHYCH W KL. I i II W ODDZIAŁACH POŁĄCZONYCH.

Zajęcia ciche są m. zd. największą bolączką szkół z klasami łączonemi. Przyczyną tego jest nieodpowiednia organizacja tych zajęć. W większości szkół na zajęcia ciche przeznacza się przeważnie mechaniczne przepisywanie, rysowanie, obliczanie przykładów rachunkowych itp. Wskutek tego nabierają one specjalnego charakteru, nie są stosowane z potrzeby, ale traktowane jako zło konieczne do zabijania dzieciom czasu.

Pogląd ten uległ obecnie radykalnym zmianom. Zajęcia ciche stają się samodzielną pracą dzieci, a celowo zorganizowane, umożliwiają osiągnięcie tych samych wyników z poszczególnych przedmiotów, co w szkołach bez klas łączonych.

Co więcej, zajęcia te wyrabiają umiejętność i zamiłowanie do pracy samodzielnej, dają uczniowi metodę uczenia się, co ma niezmiernie ważne znaczenie dla dalszej pracy samokształceniowej. Dlatego też zajęcia ciche znajdują sobie prawo obywatelstwa nawet w szkołach 7-mioklasowych, np. ciche czytanie. Zajęcia ciche mogą mieć charakter przygotowania materjału do lekcji głośnej. Np. dzieci poznały w czytance nowe wyrazy. Na lekcjach cichych stosują wyrazy te w zdaniach itp.

W klasie pierwszej na zajęcia ciche można dawać różne ćwiczenia, powstające w związku z nauką czytania. Dzieci ilustrują rysunkiem zdanie z elementarza lub zdanie, napisane przez nauczyciela na tablicy, np. „Olek robi samolot" — czytają cicho tekst z elementarza czy tablicy, ilustrują dowolnie zdanie, a pod rysunkiem przepisują zdanie, które odnosi się do danego rysunku.

Ćwiczenie to może być stosowane także w klasie drugiej. Kiedy dzieci poznały szereg liter, to na zajęcia ciche możemy dać układanie i zapisywanie nowych wyrazów. Na miejsce kreski dopisać jedną literkę, aby otrzymać wyraz z sensem np. —*ak*. Można otrzymać tu wyrazy: *jak*, *tak*, *lak*, *mak*, *rak*, *hak*. Do zgłoski, np. *ma*— dopisać inną, by otrzymać wyraz z sensem. Można otrzymać wyrazy: *mama*, *maki*, *mały*, *mapa*, *masa* itd.

Ze zgłosek, które dzieci znają, mogą ułożyć dowolne wyrazy, a ułożone wyrazy zapisują. W kwadracie, podzielonym na sześć czy dziewięć małych kwadracików, wpisujemy literki odpowiednio dobrane. Dzieci mają ułożyć je tak, by powstały wyrazy, które dadzą się czytać we wszystkich kierunkach: *kos, oko, sok.* Znane dzieciom zdanie wypisujemy na pasku papieru (mogą to robić starsze dzieci, należy tylko zwracać uwagę, by kształt liter był taki, jak w elementarzu). Pasek papieru rozcinamy na tyle części, ile jest wyrazów. Dzieci z tych wyrazów pojedyńczych np. *Oli, Romek, lalki, wozi* układają zdania. W początkach podawać należy zdania krótkie, łatwiejsze, później trudniejsze np. „*rano Bóg wstaje, kto daje temu Pan*“. Ćwiczenia te można stosować i w klasie drugiej. Po poprawnem ułożeniu zdania następuje zapisanie do zeszytów.

Układanie nowych zdań ze znanych wyrazów np. ze zdań: *mama myje owoce; Olek i Romek idą;* można ułożyć nowe zdania, np. *Olek myje owoce, mama i Romek idą* itp. Można również polecić dzieciom ułożyć i zapisać kilka zdań, np. o mamie, o Olku itp. Dzieci układają różne zdania zależnie od tego, jakie potrafią zapisać np. *mama ma kota, mama gotuje, mama jest w domu* itp.

Rozwiązywanie zagadek i rebusów. Dajemy dzieciom zagadkę, np. „Skacze, podskakuje, gdy się ją uderzy, gdy się jej nie rusza, to spokojnie leży“. Dziecko, które odgadło zagadkę, nie mówiąc nic, ma narysować i zapisać, co ona oznacza.

Z zakresu arytmetyki poza przykładami rachunkowemi możemy dawać układanie i zapisywanie zadań i ilustrowanie tych zadań, np. takie zadanie: na płocie siedziały jaskółki. Na jednym płocie siedziały 3, na drugim 2, a na trzecim 5. Zilustrować to zadanie, zapisać i obliczyć.

Z zakresu rysunków i robót: ilustrowanie bajek, zdarzeń z życia dzieci, robienie zabawek itd.

W klasie drugiej rodzaje zajęć cichych będą zasadniczo te same, lecz nieco trudniejsze, gdyż dzieci klasy drugiej mogą już bardziej samodzielnie pracować.

W organizacji pracy w klasach łączonych nie można traktować szablonowo podziału godzin. Jeżeli chodzi o czas trwania lekcji głośnej i cichej, to może być różny, w zależności od te-

matu. Na jednej lekcji praca głośna np. w klasie drugiej może wymagać 40 minut, w innym wypadku wystarczy 20 minut itp.

Przy organizowaniu pracy należy przestrzegać zasady, że nauczyciel winien pracować z obu klasami równocześnie, że powinien wykorzystać każdą chwilę, by zająć się klasą, pracującą w danej chwili samodzielnie.

Nie powinno być wypadku, że z jedną klasą pracujemy przez całą godzinę, a druga musi pracować cicho.

Możliwe są natomiast wypadki, że obie klasy pracują cicho, np. kończymy lekcję głośną, a klasa, która pracowała cicho, nie skończyła jeszcze swej pracy. Wtedy obie klasy przez parę minut mogą pracować cicho.

Przy przygotowaniu materjału do zajęć cichych musimy brać pod uwagę dwie rzeczy:

1) Materjał należy tak dobierać, by dzieci miały możność wyboru trudniejszego czy też łatwiejszego tematu, np. przy zajęciach cichych z zakresu języka polskiego, arytmetyki itd. damy dzieciom dwa czy trzy tematy do wyboru, co pozwoli na uwzględnienie tak uzdolnień jak i zainteresowań dzieci.

2) Przygotowując materjał do lekcji cichej, musimy przygotować także pewien zapas materjału. Dajemy go tym dzieciom, które ukończyły pracę wcześniej od innych. W ten sposób zapobiegamy temu, by dzieci nie siedziały w szkole bezczynnie. Ażeby ciche zajęcia się udawały, winny być zgóry dobrze obmyślane i przygotowane. Gdzie niema np. czasu na przeprowadzenie pogadanki, nawet krótkiej powiastki, mogącej posłużyć za materjał do rysunków, należy przygotować zawczasu odpowiednią ilość różnych wzorów, wyciętych z tektury itp.

Jak z tego wynika, zupełnie możliwe jest takie rozplanowanie pracy, by każdy temat opracować równocześnie z obu klasami.

Lekcje takie są możliwe już od pierwszych dni pracy w szkole. Klasa pierwsza i druga np. wspólnie przerabiają część tematu „Szkoła". Później dzieci klasy drugiej czytają na ten temat opowiadanie ze swych książek, a klasa pierwsza słucha, by następnie ilustrować tę czytankę.

Potasznia (woj. wołyńskie). Stanisław Brodecki.

NAUKA CICHA NA POZIOMIE SZKÓŁ I STOPNIA ORGANIZACYJNEGO O JEDNYM NAUCZYCIELU.

(Sprawozdanie z kursu.)

W dniach od 24 czerwca do 6 lipca br. odbył się w Toruniu kurs, którego główny temat stanowiła „Nauka cicha na poziomie szkół I stopnia organizacyjnego o jednym nauczycielu". Był to pierwszy i zdaje się narazie jedyny kurs tego rodzaju. Ze względu na aktualność, a przedewszystkiem życiowość rozpatrywanego na nim problematu, spotkał on się z żywem zainteresowaniem ze strony nauczycielstwa. Objawem tego była znaczna liczba uczestników, która zrodziła nawet konieczność poprowadzenia pracy w dwóch równoległych grupach.

W formie najczęściej referatowo - dyskusyjnej opracowano szereg zagadnień dydaktycznych, dotyczących nauki cichej, z pośród których uwypukliły się jako najistotniejsze następujące:

1) Tematy lekcyj cichych. 2) Formy pracy cichej w ciągu lekcji. 3) Charakter nauki cichej. 4) Pomoce naukowe w nauce cichej. 5) Technika pracy cichej. 6) Kontrola pracy cichej. 7) Indywidualizacja w nauce cichej. 8) Korelacja a nauka cicha. 9) Czas trwania nauki cichej. 10) Stosunek ilościowy nauki cichej do nauki głośnej. 11) Wyniki nauki cichej.

W wyniku pracy sprecyzowano i ustalono w ogólnych zarysach odnośnie do każdego z wymienionych punktów szereg pojęć i wskazań o charakterze nietyle może normatywnym, ile wytycznym, dotyczących nauki cichej zarówno w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania, jak wogóle organizacji tego rodzaju nauki.

Jeżeli idzie o scharakteryzowanie rezultatów pracy, osiągniętych na kursie, to ze stanowiska uczestników, a więc z punktu widzenia bezpośrednich korzyści dla praktyki szkolnej, wypada zaznaczyć, że prócz ustalenia pewnej ilości sformułowanych, konkretnych wskazań praktycznych — o co najwięcej uczestnikom chodziło — ogół biorących udział w konferencjach miał możność:

1) uporządkowania i ujęcia w pewien logiczny całokształt własnych, aczkolwiek trafnych, to jednak chaotycznych spostrzeżeń i doświadczeń z praktyki szkolnej,

2) wyświetlenia w wspólnych dyskusjach licznych kwestyj i wątpliwości, napotykanych w pracy szkolnej w związku z organizowaniem nauki cichej.

Wszystko to w sumie złożyło się na wyrobienie pewnego poglądu na istotę zagadnień, należących do zakresu omawianego problematu dydaktycznego. Korzyści zatem, jak na pierwszy tego rodzaju kurs, niemałe i wartościowe.

Bieganowo (woj. poznańskie). Antoni Stankiewicz.

NOWE KSIĄŻKI.

(Oceny, streszczenia, uwagi, komunikaty wydawnicze.)

Jan Amos Komeński: WIELKA DYDAKTYKA. Przełożyła dr. Krystyna Remerowa. Wydawnictwo Nauk. Tow. Pedagogicznego. Skład główny: Książnica-Atlas. 1935. Stron 292.

1. Komeński — pierwszy organizator wszechstronnego systemu dydaktycznego. — Autor *Wielkiej dydaktyki* jest pierwszym teoretykiem nauczania, pomyślanego jako zwarty w sobie całokształt różnorodnych czynności o podkładzie wybitnie wychowawczym. Przed Komeńskim zajmowano się tylko pewnemi problemami dydaktycznemi (Kwintyljan — kształcenie mówcy, Bacon — metoda wykładania, Vives — indywidualizacja w nauczaniu, Ratke — luźne tezy, dotyczące nauczania, i inni). Tem cenniejsza jest dla nas *Magna didactica*, że powstała na naszym terenie (od 1627 r., Leszno, Wlkp.), jako wyraz potrzeby systematycznego wprowadzania szerokich mas w religję i naukę. Komeński, biskup braci czeskich, spadkobierców dawnych husytów, zbliżonych wyznaniem do kalwinizmu, wychodził z założenia, że moralne odrodzenie chrześcijaństwa jest ściśle zależne od metodycznego wychowania i nauczania dzieci i młodzieży; podstawowem i ostatecznem zadaniem różnorodnych czynności pedagogicznych jest „przygotowanie do życia wiecznego" (rozdz. 2—4). Jak wychowawcza podstawa *Dydaktyki* tkwi w religji i moralności, tak jej założenia naukowe opierają się na obserwacjach świata zewnętrznego, głównie zjawisk przyrodniczych. Komeński, wygnaniec i tułacz (Polska, Anglja, Szwecja, Holandja — oto tereny jego emigracyjnej działalności), poznał ustrój szkolnictwa i teorje pedagogiczne różnych krajów, pracował w nich jako organizator szkół nowego typu, wskutek tego osiągnął olbrzymie doświadczenie i wiadomości z zakresu pedagogji. Na tak rozległem tle wyrosła *Wielka dydaktyka*, obejmująca najcenniejsze momenty ówczesnej myśli pedagogicznej.

2. *Wielka dydaktyka* jako dzieło epoki reformacji. — Autor przeciwstawia się pewnym tradycyjnym dążnościom pedagogicznym swej epoki. Zwalcza system indywidualnego nauczania, uzasadnia potrzebę zbiorowego kształcenia (rozdz. 8); odrzuca nadmiar przedmiotów formalnych, językowo-humanistycznych, akcentuje natomiast w programie nauki realne; głosi — wślad za tendencją luteranizmu — konieczność nauczania w języku ojczystym, by światło nowej religji chrześcijańskiej ogarniało masy w szybkiem tempie; domaga się zakładania szkół powszechnych, gdyż w obliczu Boga wszyscy są równi i równe mają prawo do kultury. „Wychowanie moralne" (r. 23); „krzewienie bogobojności" (r. 24) — oto bazy kształcenia, wyrastające z epoki reformacji. Do tej podstawowej tendencji sprowadzić się dadzą

wszystkie dydaktyczne i psychologiczne rozważania autora. Należy podkreślić przeciwstawienie się Komeńskiego niedemokratycznej i formalistycznej szkole jezuickiej.

3. Podstawowe tezy autora — przykłady. — W sposób przejrzysty sformułował autor zasady nauczania (cele i środki). Oto niektóre: a) „Trzy są stopnie przygotowania do życia wiecznego: poznanie samego siebie i wraz z sobą wszystkiego innego, opanowanie i kierowanie ku Bogu" („wykształcenie, cnota i religijność" — rozdz. 4 i 5). b) „Całą młodzież obojej płci należy oddawać do szkół" (r. 9). c) „Nauka w szkole powinna być wszechstronna" (r. 10). d) „Nauki o rzeczach wysuwać przed nauki formalne, a przykłady przed prawidła" (str. 108). e) „Najpierw należy przysposobić zdolność pojmowania rzeczy, na drugiem miejscu pamięć, a na trzeciem dopiero język i rękę" (str. 112). f) Wychowanie ma postępować „od rzeczy ogólnych do bardziej szczegółowych" (str. 119). g) „Od łatwiejszych do trudniejszych" (tamże). h) Nie należy przeciążać „nadmiarem naukowego materjału" (tamże). i) Nauczać „powoli", zgodnie z zainteresowaniem, w formie bezpośrednio zmysłom dostępnej i do bezpośredniego zastosowania" (tamże). j) Dać wszystkiemu „solidne podstawy" (str. 134). k) „Wszystko ugruntować... przez stałe ćwiczenia" (tamże). Autor zbyt często się powtarza, podaje podstawowe zasady obok drobiazgowych, nieistotnych w całokształcie dydaktyki. Współczesny wykształcony czytelnik potrafi wyłuskać najcenniejsze momenty, dojść do skali wartości różnorodnych założeń dydaktycznych autora. *Wielka dydaktyka* jest szkołą kształcenia refleksji pedagogicznej.

4. Psychologiczne poglądy Komeńskiego, ich krytyka. Autor twierdzi, jak Locke, że dziecko przychodzi na świat bez psychicznych skłonności dziedzicznych („tabula rasa"). Gruntownie dziś dyskutowane zagadnienie dziedziczności odbiega od twierdzenia obu autorów. T. zw. „poglądowość" Komeńskiego wyrosła z sensualistycznego ujmowania psychiki dziecka. Obserwujemy zatem wpływ wartościowy błędnego poglądu psychologicznego. Psychologja nauczania i uczenia się (te paralelizujące czynności są zawsze sprzężone u Komeńskiego) obraca się u autora około tego poglądu. Obecnie dyskutowany „globalizm" zjawia się już u Komeńskiego. Autor twierdzi, że dziecko, nim przejdzie do szczegółów, musi ogarnąć całokształt zjawiska (str. 177). Utrwalenie pamięciowe i logiczne materjału zależne jest od sposobu przedstawienia rzeczy do obserwacji i od stopniowego, powolnego działania uwagi. Po stadjum zmysłowego ujmowania biegną: refleksyjne opanowanie obserwowanych zjawisk, wyrażenie słowne i aktywne — praktyczne. W naszem rozumieniu, te momenty tak się przenikają w procesach uczenia się, że trudno je ustopniować według pewnej skali. Z sensualistycznego stanowiska autora wynika postulat uzmysławiania wszelkich idei, twierdzeń w nauczaniu. Ten pogląd również jest błędny, gdyż niejednokrotnie kontekst i barwa słów narzuca rzeczywistość teorji. Bezsporne jest twierdzenie Komeńskiego, że powolne dojrzewanie i bezwład instynktów dziecka dają możność kształtowania w niem rozległej świadomości. Brak miejsca nie pozwala na przedyskutowanie innych ciekawych założeń psychologicznych autora. Czytelnik z łatwością je wyśledzi.

5. Wszechwładza metody. — W niezliczonych punktach książki podnosi Komeński wszechwładną rolę pedagogiczną metody. Autor wyraża pogląd, że w nauczaniu i uczeniu się wszystkich przedmiotów winna panować jedna i ta sama metoda, oparta na naturze. Głównym punktem wyjścia w formułowaniu „metody" są zjawiska przyrody, do których nagina swe twierdzenia dydaktyczne i psychologiczne. Realizm, wzbudzony przez Bacon'a, Locke'a, odzywa się tu wszechwładnie. Automatyzm metody — to główny błąd dydaktyki Komeńskiego, który nie zdobył się na indywidualizację zasad nauczania. Autor pomija wpływ osobowości nauczyciela i kierunku zainte-

resowań dziecka na rezultat nauczania i uczenia się. Przed Komeńskim Vives zwrócił już uwagę, zresztą ogólnikową, na te momenty (postulaty: konferencyj nauczycielskich i indywidualizacji w nauczaniu). Autor nie dostrzega odrębności dwu porządków: rzeczywistości zewnętrznej i rzeczywistości psychologicznej dziecka i nauczyciela. Niemniej jednak pozostanie swoistą zasługą Komeńskiego wywołanie dążności do rzetelnego, sumiennego organizowania pracy szkolnej.

6. Organizacja i program nauczania. — Zdaniem autora należy przedmioty nauczania ugrupować w pewną skalę z punktu widzenia realizmu. Każdy z przedmiotów ma wyznaczony okres w nauczaniu. Uczeń zdobywa kolejno poszczególne nauki. Komeński nie uwzględnia zasady uczenia się w jednym okresie różnorodnych przedmiotów. Naturalnie nie możemy się zgodzić z tem stanowiskiem. Natomiast dobór przedmiotów (program) zasługuje na uznanie: autor przewiduje pierwiastki praktyczne różnorodnych nauk w „szkole elementarnej" (str. 252): pisanie, równoległe z czytaniem, liczenie, mierzenie, śpiewanie (pieśni religijne), katechizm, stosowaną naukę moralności, orjentację ekonomiczną i polityczną w środowisku (zaczątki regjonalizmu), dzieje i obraz świata, wiadomości o rzemiosłach, Program ten winien stanowić w ręku nauczyciela zwartą w sobie, logiczną, powiązaną wewnętrznie, całość. Specjalną troską otacza Komeński książkę. Podręczniki szkolne winny być przejrzyste, ilustrowane, ściśle jednolite, dostępne dla każdego ucznia. W nich odbija się obraz metody Komeńskiego, autora kilku podręczników szkolnych (np. *Orbis pictus, Janua linguarum reserata*). Autor, dbały o zdrowie i energję dziecka, wyznacza ranną porę dla nauki szkolnej. Praca domowa nie może zabierać uczniowi więcej czasu, niż zajęcia szkolne. Utrwalanie materjału jest głównym momentem pracy ucznia. Rozrywki powinny stanowić obowiązujący punkt programu szkoły (str. 101).

7. Ustrój szkolnictwa. — Podział okresu dojrzewania dziecka na sześcioletnie studja i odpowiednio sformułowany ustrój szkolnictwa jest sztuczny, błędny pod względem psychologicznym. Natomiast słusznie autor dostrzegł w rozwoju dzieci i młodzieży cztery okresy, w naszem ujęciu: okres przedszkolny (szkoła macierzyńska), zwrot do rzeczywistości (szkoła elementarna), okres dojrzewania (szkoła łacińska), dojrzałość (akademja). Obecny ustrój szkolny żywo przypomina czteroszczeblową organizację szkoły u Komeńskiego. Podstawową komórką organizacyjną szkoły jest klasa, mogąca obejmować jak największy możliwy zespół dzieci o jednolitym poziomie. Rola nauczyciela w obliczu przeludnionej klasy jest skromna: kieruje on dziesiętnikami, nadzorującemi nad poszczególnemi zespołami. Komeński dał pierwszy impuls w kierunku późniejszego systemu wzajemnego nauczania (system Bell-Lancastra w wieku XIX w Anglji).

Tak pomyślana organizacja klasy szkolnej sprzeczna jest z zasadą indywidualizacji w nauczaniu, obca Komeńskiemu — gorącemu zwolennikowi nauczania masowego. Józef Czarnecki (Lublin).

St. Dobraniecki: PISZEMY I CZYTAMY. Nakład, własność i druk K. S. Jakubowskiego we Lwowie. — Cena: Wzoru I: zł 0,45, Wzoru II: zł 12,—.

Pod powyższym tytułem ukazała się na półkach księgarskich pomoc szkolna do samodzielnych ćwiczeń w pisaniu i czytaniu; jest ona dostosowana do elementarza wyrazowego B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego, St. Dobranieckiego, E. Zarembiny i wydana w dwóch warjantach:

1) do nauki indywidualnej (wzór 1),
2) do nauki zbiorowej (wzór 2).

Pierwszy wzór składa się z 25 kartek (w jednej papierowej torebce), drugi ma 25 torebek, z których każda zawiera 30 sztuk kartek tego samego numeru, tj. w pierwszej torebce znajduje się 30 sztuk kartek nr. 1, w drugiej

30 sztuk kartek nr. 2 itd. Z tych kartek korzystać może 30—60 uczniów. Rozdajemy je dzieciom w miarę posuwania się w elementarzu.

Układ na poszczególnych kartkach jest następujący: u góry w prawym rogu zaznaczono, do której strony elementarza kartka obejmuje dane wyrazy i litery, w lewym umieszczono kolejny numer kartki, w środku nazwę pomocy. Poniżej tego informacyjnego nagłówka znajduje się w większości wypadków ilustracja, mająca zastąpić tytuł kartki, a pod nią tekst (wyrazy). W niektórych tablicach wyraz został zastąpiony rysunkiem (np. tabl. 1, 6), w innych rysunek ma być zastąpiony wyrazem, składającym się ze znanych już dziecku liter (np. tabl. 4, 14, 18).

1	St. Dobraniecki PISZEMY I CZYTAMY	do str. 11

Ilustracja, przedstawiająca Olę przy łóżeczku lali.

mama	*Ola*	*to*	*lala*
tata	*ma*	*a*	(rysunek) *buciki*
tamta	*lale*	(rysunek) *kokarda*	*ta*

W uwagach objaśniających, dodanych do każdego wzoru, podaje autor, w jaki sposób stosować można tablice (kartki) w nauce pisania i czytania. Cwiczenia mogą być różnorakie. Oto kilka przykładów. (Podaję w skróceniu i w nieco zmienionej formie.)

1. Kto przeczyta wyrazy w pierwszym rządku? W drugim? itd.
2. Czytajmy to, co ja pokażę (tabl. 1): *ta lala ma* (*kokardę* — rys.).
3. Kto potrafi ułożyć co innego? (*To lala a to mama*) itp.
4. Ja zacznę, a wy dokończycie: *lala — (ma buty)* uzupełniają dzieci itp.
5. Wybierzcie sobie dwa najtrudniejsze wyrazy z pierwszego rzędu, bo za chwilę każde z was podyktuje swojej „parze" te wyrazy. Dyktowanie odbywa się pocichu przy zasłoniętych kartkach piszących.
6. Czego brak? *Stasia poi k* – (tabl. 18). Teksty uzupełnia się w zeszytach, a nie na kartkach.
7. Co kto robi? (Tabl. 20 — 6 obrazów, przedstawiających czynności.)
8. Co to jest? (Tabl. 9 i 23 przedstawiają obrazki rzeczy.)
9. Ułóżmy pocichu dwa zdania o obrazku 1, 2, 3. (Tabl. 25 — historyjki obrazkowe *O czystym Janku* i *O brudnym Franku*.)
10. Kartki można rozciąć na poszczególne wyrazy, powstaje loteryjka wyrazowa, zapomocą której nietrudno jest przeprowadzić nowe odmiany ćwiczeń.
11. Obrazek można pokolorować, wkleić do zeszytu i napisać czytankę.

Te przykłady wystarczą, by wykazać, że autor gruntownie przemyślił zagadnienie. Cwiczenia są bardzo urozmaicone, pomysłowo dobrane, przemawiają do zainteresowań dzieci i uwzględniają w jak najszerszej mierze ich samodzielność.

Prócz ogólnych wskazówek opracował autor jeszcze uwagi do poszczególnych kartek (tablic). Do tablicy 23 np. podaje takie instrukcje: „W tablicy tej idzie o pisownię trudniejszych wyrazów. Z temi wyrazami każde dziecko może układać zdania, lecz przedtem musi wykazać się umiejętnością napisania nazwy wybranego obrazka. Każde dziecko może zgłaszać życzenie, który wyraz chciałoby napisać. Wykorzystamy tu (zajęcia głośne) wiadomości innych dzieci, które służą pomocą współkolegom. Kto wpierw nauczy się pisać bez błędu nazwy obrazków w pierwszym rządku? W drugim? itp. Zbiorowe pisanie pod dyktando wybranych wyrazów na tablicy szkolnej (po kilkoro dzieci naraz). Dyktują oraz poprawiają dzieci i nauczyciel".

Poza metodycznemi wskazówkami, uwagi zawierają jeszcze teksty-zdania, które możemy ułożyć z wyrazów, znajdujących się na danej kartce, co ułatwi pracę nauczycielowi.

Pomoc „Piszemy i czytamy" nadaje się przedewszystkiem przy nauczaniu pisania i czytania według elementarza B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego, St. Dobranieckiego i E. Zarembiny, ale i nauczycielom, posługującym się innym elementarzem, może ona oddać wielką usługę — zapłodni ich naukę ożywczemi pomysłami, pogłębi ją. Korzystać mogą z „wzoru 1", lub osobno wydanego egzemplarza nauczycielskiego, który, nawiasem mówiąc, identyczny jest z „wzorem 1".

Przy następnem wydaniu należy przeprowadzić pewne poprawki w tekscie uwag, np. na str. 2 pod i) czytamy: „Czego brak: *O — ma lale, Olek, ma k* — itd., (tabl. 18, 21)?"; tymczasem na kartce nr. 18 występują: *mama, tata, Staś, szewc, kowal*, a nie *Ola* i *Olek;* na tabl. 21 zaś wogóle niema osób.

Takie drobne usterki nie mogą jednak pomniejszyć istotnej pedagogicznej wartości „Piszemy i czytamy". A. Warczak (Tuchola).

Juljusz Balicki i Stanisław Maykowski: NIESIEMY PLON. Siódmy rok nauki języka polskiego w szkołach powszechnych. Wydawnictwo Zakładu Nar. im. Ossolińskich. Str. 448+32 (słowniczek). Cena zł. 1,90

Recenzja o podręczniku bezpośrednio po jego ukazaniu się na półkach księgarskich jest przedwczesna. Ani nauczycielstwo, a jeszcze mniej recenzent, lecz dziatwa szkolna ma ostatnie słowo w ocenie podręcznika. Każdy podręcznik musi przejść próbę ogniową w klasie, a reakcja dzieci na materjał, w nim zawarty, jest probierzem jego wartości. Zastanowimy się zatem tylko nad celem, jaki sobie autorowie wytknęli; czy i w jakim stopniu zamierzony cel został osiągnięty — omówimy w innym czasie, najlepiej przy końcu roku szkolnego. Kręgosłupem podręcznika jest materjał nauczania dla klasy siódmej, zawarty w obowiązującym obecnie programie języka polskiego. Nowy ustrój szkolnictwa powsz. zatrzymał wprawdzie klasę siódmą, ale nadał jej charakter wyjątkowy, prawdopodobnie przejściowy. Ustawa z dnia 11 III. 1932 r. o organizacji szkolnictwa przewiduje (poza powszechnem nauczaniem dziatwy w wieku szkolnym) obowiązek dokształcania młodzieży do 18 roku życia włącznie. Narazie jednak nie zostało to dokształcanie zorganizowane. Klasa siódma organicznie nie łączy się ze szkołą powszechną, skoro ukończenie kl. szóstej daje już możność wstępu do szkół średnich; jest ona pewnego rodzaju nadbudową, przeznaczoną — aż do powstania szkół dokształcających — dla tej młodzieży, która w szkole powszechnej kończy swoją edukację.

Nicią, przewijającą się przez program wszystkich przedmiotów w klasie siódmej, jest wychowanie moralne i obywatelsko-państwowe, a właściwie zaokrąglenie i utrwalenie tych wszystkich pierwiastków wychowawczych, jakie wpajano dziatwie przez cały czas pobytu w szkole. Do tych założeń programowych starali się autorzy swoją książkę dostosować. Podręcznik *Niesiemy plon* to dożynki po przepracowaniu młodych lat w ławie szkolnej.

Podręcznik podzielony został na zatytułowane działy i cykle. Tytułowanie poszczególnych cykli nie odpowiada zasadom metodyki. Nowoczesna

szkoła dąży do wyrabiania u dzieci samodzielności i twórczości, a do tego celu służy nie dominująca wprawdzie ale przeważająca metoda heurystyczna. Należało zatem dzieciom pozostawić swobodę w nadawaniu tytułów poszczególnym rozdziałom. Niektóre czytanki i wiersze nie odpowiadają treścią swoją tytułowi tego cyklu, w którym zostały umieszczone. Przytoczę tylko przykłady;

a) Opowiadanie „Futrzane kołnierze" niefortunnie chyba znalazło się w grupie „Czcij ojca i matkę". Wszak rodzice, którzy zaopatrują swoje dzieci w odzież zimową, nie wykonują tak heroicznego czynu, aby nauczyciel mógł opracowanie tej czytanki uważać za punkt wyjścia do tak poważnego tematu religijno-moralnego, jakim jest czwarte przykazanie Boże.

b) Nowelka Prusa „Katarynka" należy do cyklu „Miej serce", gdzie znalazłaby bardzo dobre miejsce po albo przed opowiadaniem „Zakład głuchoniemych". Dlaczego autorzy umieścili tę nowelę w cyklu „Przyjacielskie koło", zostanie ich tajemnicą. Czy między mecenasem a ociemniałym chłopczykiem powstaje stosunek przyjacielski? Jest rzeczą pewną, że każdy nauczyciel przy opracowaniu rocznego planu połączy te dwa opowiadania, które będą nawiązaniem do lekcji o opiece nad kalekami.

Podręcznik jest pomocnikiem i towarzyszem nauczyciela jako też i dziatwy w pracy szkolnej; nie powinien jednak zbytnio krępować swobody czytelnika, a to się właśnie dzieje, jeśli zgóry nadajemy tytuły cyklom.

Niektóre cykle obejmują zaledwie dwa rozdziały, które nie wyczerpują zagadnienia wydrukowanego w jego nagłówku. („W trosce o dziecko" itp.) Pewna ilość czytanek i wierszy nie stoi na poziomie klasy siódmej. Autorzy umieścili nawet materjał z podręcznika Reitera dla klasy czwartej. („Jak się Kubie Łokietkowi dom spalił", „Czy ci najmilszy?", „Przyjaciele".) Może były one za trudne na poziomie klasy czwartej, ale do siódmej się nie nadają.

Podręcznik w rękach dobrego nauczyciela jest jak ił w ręce zduna, który wedle swej woli rozszerza albo skraca go. Od intuicyjnej twórczości nauczyciela zależy zatem, aby z tego podręcznika wydobył jak najwięcej walorów, aby z każdego opowiadania i wiersza korzystał tak, jak sobie przedstawiali autorzy, a wówczas spoimy każdy cykl z życiem rodzinnem, koleżeńskiem, społecznem, narodowem i państwowem. M. Lichtschein (Krynki).

KATALOG DZIEŁ Z PSYCHOLOGJI, PEDAGOGIKI, METODYKI I WYCHOWANIA. Wydawnictwo „Spółki Pedagogicznej" w Poznaniu. 1935.

Pisać recenzję z katalogu? To niebywałe! Czyż reklamowe wydawnictwo zasługuje wogóle na uwagę? Czy wogóle warto o nim mówić? — O tyle warto, że jest to katalog nietyle „katalog-reklama", ile „katalog-bibljografja". Wydawca daje nauczycielstwu bezpłatnie, ponosząc wiele trudu i pracy, przewodnik po literaturze psychologiczno-pedagogicznej. Skrzętnie zanotowano tu wszelkie prace (aż do ostatniej chwili) z dziedzin nas interesujących. Mamy coprawda piękne encyklopedje pedagogiczne, które pozwalają nam orjentować się w literaturze zawodowej. Nowocześnie pojęta reklama „Spółki Pedagogicznej" daje nam prawie to samo, z tą różnicą, że oszczędza nasze chude kieszenie.

Niejeden z koleżeństwa, nie mogąc sobie pozwolić na kupno *Przewodników, Bibljografij, Encyklopedyj pedagogicznych*, może z wielkiem pożytkiem śmiało korzystać z *Katalogu*, bo zaznaczam, ułożony jest bardzo starannie, zawiera spis wszystkich prac z dziedzin w tytule wymienionych. Prócz tego zaopatrzony został w spis czasopism dla dzieci i młodzieży, czasopism pedagogicznych. Na ostatnich stronicach podano cennik wszelkich map, globusów i materjałów piśmiennych.

Ponieważ w ostatnich latach nauki pedagogiczne bardzo się rozwinęły, niektóre prace uszły naszej uwagi. Mając dokładny ich spis, możemy się

łatwo zorjentować w materjale i nadrobić przeoczone zagadnienia. Korzystajmy więc z jedynego w swym rodzaju katalogu, jakim nas obdarza „Spółka Pedagogiczna" i jej czcigodny dyrektor p. Ostrowski. J. Sz. (P.)

HISTORJA SZTUKI: R. Hamanna: Dzieje sztuki od epoki starochrześcijańskiej do czasów obecnych. M. Walicki i J. Starzyński: Dzieje sztuki polskiej. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa.

Właśnie ukazał się zeszyt XII i ostatni, który zawiera: 154 stron tekstu (1097—1250), 100 ilustracyj w tekście, 3 wkładki kredowe: Rembrandt — Portret młodzieńca. Chełmoński — Sanna. Chełmoński — Bociany. Gerson — Widok z cmentarza w Zakopanem. Kotsis — Bednarz. 1 dwustronną wkładkę rotograwjurową: Matejko — Batory pod Pskowem. Wyspiański — Chochoły.

Zeszyt ten, o podwójnej niemal objętości obejmuje koniec „Dziejów Sztuki Polskiej", a mianowicie późny barok i rococo, epokę i styl Stanisława Augusta oraz sztukę XIX i XX wieku, od epoki klasycyzmu, poprzez romentyzm, realizm i impresjonizm, aż do dni dzisiejszych. „Dzieje Sztuki Polskiej" kończą się przeglądem chronologicznym oraz obszerną bibljografją.

Niezmiernie ciekawą i cenną pozycją jest znajdujący się w tym zeszycie, pierwszy tego rodzaju obszerny wykaz p. t. „Sztuka obca w zbiorach polskich", opracowany przez dr. M. Wallisa. Wykaz ten, ujęty według krajów i artystów oraz powtórnie, według miejscowości, ułatwia znakomicie zorjentowanie się w bogactwie dzieł obcych, zawartych w naszych muzeach i zbiorach. Jest to pozycja nieoceniona, zwłaszcza dla specjalistów, którzy niezawsze mają możność studjować w muzeach zagranicznych. Cenną pozycję stanowi również „Słowniczek wyrazów technicznych z zakresu historji sztuki", opracowany przez dr. M. Wallisa, oraz wyczerpujący skorowidz do całości dzieła.

Śmiało rzec można, że M. Arcta — HISTORJA SZTUKI — jest nieprzeciętnem zjawiskiem w naszym dorobku wydawniczym. Wysoce wartościowa treść łączy się tu z doskonałą i artystyczną szatą zewnętrzną, jakiej nie powstydziłyby się najlepsze wydawnictwa zagraniczne. ✡

M. Pluciński: BUDOWA KAJAKÓW WYŚCIGOWYCH P 13 I P 14. Opis i rysunki. Główna Księgarnia Wojskowa, Warszawa, 1935 r. Str. 15. Cena zł 3,50.

Uchwałą kongresu przedolimpijskiego w Atenach 1934 r. sport kajakowy włączony został do programu XI Igrzysk Olimpijskich, które odbędą się w Berlinie w 1936 r. Uchwała ta, to zakończenie zwycięskiej walki o przyznanie sportowi kajakowemu jego praw obywatelskich. Aby dać możność pracy sportowej szerokim masom polskich zawodników oraz zaopatrzenie się w odpowiedni sprzęt wyścigowy, zaprojektował i wykonał kajaki wyścigowe typ „P 13" jedynkę i „P 14" dwójkę p. Mieczysław Pluciński. Studja, budowa i próby trwały około 8 miesięcy, gdyż chodziło o to, aby zbudować kajaki możliwie najdoskonalsze, jednak łatwe do budowy i tanie oraz odpowiadające normom Międzynarodowego Związku Kajakowego (I. R. K.).

W porównaniu z kajakiem turystycznym, których tysiące spotykamy na naszych szlakach wodnych, będą one droższe i trudniejsze do wykonania, a to dlatego, że do ich budowy potrzebny jest najlepszy materjał, a ponadto kajaki te należy budować nadzwyczaj starannie według opisu, gdyż tylko w tym wypadku można osiągnąć dobre wyniki. ✡

W. Junosza-Dąbrowski: JAK ZOSTAĆ MISTRZEM PIĘŚCIARSKIM. Gł. Księg. Wojskowa, Warszawa, 1935. Str. 89. Cena zł 3,50.

Autor tej książki był sam doskonałym pięściarzem, w swoim czasie bezkonkurencyjnym w Polsce, potem wychował cały szereg pierwszorzęd-

nych bokserów, wreszcie stał się czołowym przedstawicielem publicystyki i beletrystyki sportowej. Trudno było o lepsze połączenie warunków do napisania fachowej i ciekawej książki o tajemnicach zwycięstwa na ringu.

Książkę przeczyta nietylko młodzież, marząca o bokserskich triumfach, nietylko kierownicy klubów, ale nawet zaprzysiężeni przeciwnicy sportu. Jest ona ujęta żywo, interesująco. Książeczka „Jak zostać mistrzem pięściarskim" zawiera następujące rozdziały: przedmowa, istota boksu, boks w rozwoju historycznym, ideał pięściarza, zaprawa, technika, strategja i taktyka, sekundant i wola zwycięstwa.

Stanowi ona w naszem piśmiennictwie sportowem bardzo poważną pozycję dodatnią i napewno przez długie lata cieszyć się będzie wielką i zasłużoną popularnością, tem bardziej, że traktując o istocie, a nie o zmiennych przejawach — nigdy nie straci na aktualności. ✱

Jan Czarnecki: BUDOWA ŻEGLOWNYCH MODELI JACHTOWYCH. Bibljoteczka harcerskich drużyn żeglarskich pod redakcją Witolda Bublewskiego. Główna Księgarnia Wojskowa, Warszawa, 1935. Str. 77. Cena zł 3,20.

Celem budowy modeli jachtów żaglowych nie jest upiększenie mieszkania mniej lub więcej udatnie zbudowanym „jachcikiem", lecz zapoznanie się z prawidłową postacią kadłuba jachtu oraz pracą żagli.

Poza opisem budowy, składem narzędzi i t. p., książka zaopatrzona jest licznemi tablicami rysunkowemi. Każdy rysunek przedstawia plan teoretyczny jachtu, a zarazem i plan roboczy. Plan teoretyczny podaje nam kształt kadłuba, a roboczy jego wymiary, materjał oraz sposób wykonania.

Książka zawiera trzy modele jachtów. Materjałem używanym do ich budowy jest papier zeszytowy lub rysunkowy i płótno lub drzewo. Do budowy modeli papierowych nie są potrzebne żadne specjalne narzędzia, wystarczą używane przy robotach ze sklejki, a więc mały młoteczek, obcążki, piłeczka do wycinania, wiertarka i śrubokręt. Przy budowie z drzewa należy postarać się o znacznie większy zestaw, składający się z młotka żelaznego i drewnianego, dłuta, obcęg, hebla, pilnika i drzewa — oraz jako pomocniczych kątownika i cyrkla. Autor radzi początkującym zacząć od budowy kadłuba z papieru. Sposób ten wypróbował sam, poza tem wypróbowany on został na kursie modeli w Poznaniu, z wynikiem nadzwyczaj dodatnim. Zbudowano już sporo modeli z papieru, które zachowały się na wodzie świetnie.

Budowanie modeli ma podwójne znaczenie pedagogiczne — raz, że jest doskonałą pracą warsztatową, a powtóre, że przyczynia się wśród szerokich warstw młodzieży do zaznajamiania się z rzeczami morskiemi. ✱

S. B. Poradowski: ŚPIEWY CHÓRU „DZIECI POZNAŃSKICH". Zeszyt I: Na uroczystości państwowe. 8 pieśni w układzie 3 głosowym. Skład główny w Księgarni św. Wojciecha w Poznaniu. Cena zł 0,50.

Ruchliwy chór międzyszkolny „Dzieci Poznańskich" wydał w pięknej szacie zewnętrznej pierwszy zeszyt pieśni 3-głosowych, poświęconych szkolnym uroczystościom państwowym. Autorem ich jest znany młody kompozytor poznański prof. S. B. Poradowski. Są to pieśni oryginalne, dotąd nigdzie nie drukowane, tchnące zdrową werwą brzmienia z uwzględnieniem skali poszczególnych głosów.

W życiu szkolnem zbiorek ten odda wielką przysługę, gdyż treść zbiorku i jego przystępna cena powinny przyczynić się do życzliwego przyjęcia inicjatywy „Dzieci Poznańskich", pragnących ożywić i wzbogacić pieśniarstwo szkolne. R. H. (P.)

W a c ł a w C z o s n o w s k i: KRWAWNIK. Powieść. Gebethner i Wolff. Str. 354. Cena zł 7,—.

Tematem K r w a w n i k a jest — jak mówi sam autor — próba wykazania w literackim skrócie skomplikowanego procesu przemiany jaśniepanka w człowieka. Przemiana ta odbywa się na szerokiem tle społecznem: wojny światowej i rewolucji rosyjskiej.

Pierwsza część książki — to dzieciństwo i lata młodzieńcze bohatera powieści Jaremy Tyńskiego na tle życia ówczesnego ziemiaństwa kresowego, to rozhukane życie paniczyka. W ogniu wojny i rewolucji dokonywa się oczyszczenie paniczyka, hartowanie duszy młodzieńca w szarym, bezimiennym bohaterstwie i wśród ogromu nieszczęść. Symbolem tego jest wrzucenie do wody rodowego sygnetu z krwawnikiem, jako zbędnego rekwizytu wiążącego z niepowrotną przeszłością.

Konsekwentnie przeprowadzona przemiana psychiki bohatera, doskonałe obrazy z życia i obyczajów panów kresowych i chłopstwa, budzące grozę sceny wojenne (np. pogrom w miasteczku), które siłą i bezpośredniością zjednają autorowi imię polskiego Remarque'a, epopea wojska polskiego w Rosji, do tej pory opisana jedynie przez Małaczewskiego, tu jednak ukazana trzeźwo, nie bez ironji, tworzą z powieści dzieło wysoce ciekawe, oryginalne i artystycznie skończone. ✱

K. R o s i n k i e w i c z: SAM. Powieść. Wyd. IV. Z ilustracjami St. Sawiczewskiego. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań, 1935. Stron 238. Cena w opr. zł 3,50.

Jest to, z czasów przedwojennych, historja chłopaka wiejskiego, który dostaje się do terminu w fabryce narzędzi we Lwowie; bierze na utrzymanie sierotę, którego posyła do szkoły realnej; przechodzi razem z nim cały jej kurs (pracując przytem bez przerwy w fabryce); zdaje maturę: kończy politechnikę. Wszystko to opowiedziane jest z taką żywością realnych szczegółów, że daje czytelnikowi istotne wrażenie przeżywania całej historji wraz z bohaterem, a towarzystwo to może wpłynąć tylko korzystnie. Powieści Rosinkiewicza odbijają wśród innych przedewszystkiem bardzo rzadkiemi w dziecinnych książkach zaletami: żywym zmysłem rzeczywistości u autora, jego znajomością rzeczy i środowisk, o których pisze, i obfitością dobrych obserwacyj.

N a d e s ł a n e k s i ą ż k i:

- ↜ **K. Dąbrowski** — *Nerwowość dzieci i młodzieży.* **Str. 339.**
- ↜ **Dr. E. Markinówna** — *Psychologja indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne.* **Str. 225.**
- ↜ **A. Litwin i S. Wiącek** — *Praca domowa ucznia szkoły powsz.* **Str. 264.**
- ↜ **W. Marzec** — *Socjologja na codzień.* **Str. 172.**
- ↜ **W. Regulski** — *System sprawności jako metoda wychowania w organizacji.* **Str. 68.**
- ♄ **M. Zaruski** — *Wśród wichrów i fal.* **Str. 112.**

O b j a ś n i e n i e z n a k ó w:

♄: Redakcja już posiada ocenę gotową do druku i ogłosi ją niebawem.
↜: Redakcja oczekuje zgłoszenia Współpracowników - Recenzentów. Książkę (książki — najwyżej 3) wyślemy pod warunkiem, że otrzymamy ją — (je) zpowrotem w przeciągu 14 dni r a z e m z oceną, w rozmiarach podanych przez nas.

U w a g a: Zasadniczo uwzględniamy w dziale bibljograficznym tylko te książki, które przesłano do redakcji. ✱

SZKOLNE ORGANIZACJE SPOŁECZNE A WYCHOWANIE OBYWATELSKIE.

Na marginesie książki J. Almacka pt. *Wychowanie obywatelskie.**)

Niedawno opuściła prasę niezmiernie ciekawa i cenna książka J. Almacka pt. *Wychowanie obywatelskie*, jako 15-ty tom Bibl. Przekładów Dzieł Pedagogicznych Książnicy-Atlasu.

Zawiera ona szereg przykładów, wziętych żywcem z warsztatu szkolnego, a dotyczących przedewszystkiem form i metod pracy (w oparciu o dane środowiskowe oraz siły społeczne) nad przysposobieniem obywatelskiem.

Ponieważ na terenie naszych szkół powszechnych istnieje mnóstwo organizacyj społecznych, w których młodzież bierze spontaniczny udział, dlatego nie od rzeczy będzie omówić formy i metody pracy tych organizacyj w dziedzinie wychowania obywatelskiego.

Omawiając celowość istnienia organizacyj społecznych na terenie szkoły, autor stwierdza, że za ich istnieniem przemawiają następujące racje:

1. Współżycie klasowe, choćby jak najdalej zorganizowane, nie zaspokaja całkowicie potrzeb społecznych młodzieży. Rozciąga się ono tylko na część dnia szkolnego, a rzadko kiedy również na dni wolne od nauki i święta.

2. Jeżeli szkoła nie obejmuje kierownictwa życia społecznego uczniów, to łatwo dojść może do działalności organizacyj szkodliwych. Bandy, „kluby snobów" i tajne stowarzyszenia są dowodem tego, że szkoła nie zaspokaja dostatecznie potrzeb społecznych wychowanków. Czas, który winienby być poświęcony nauce, trwoniony jest prawie wyłącznie na tańce, zabawy towarzyskie, zawody sportowe, teatry i pokrewne formy „rozrywek".

3. Sprawy społeczne są częścią składową normalnych warunków życia. Szkoła, która je zaniedbuje, nie jest odbiciem tego, co najlepsze w społeczeństwie.

4. Sprawy społeczne dają wspaniałe pole do wychowania obywatelskiego. Dzięki nim mogą się rozwinąć te wartości, które są niezbędne w życiu społecznem, a więc umiejętność przodownictwa, wiara we własne siły, współdziałanie i służba publiczna.

---

*) Wyd. Książnicy-Atlas, Lwów—Warszawa. 1935. Str. 325. Cena zł 7,—.

5. Zajęcia społeczne stanowią wypoczynek dla umysłu, strzegą przed nierozsądnem zużytkowaniem wolnego czasu, rozwijają specjalne zdolności i zaspokajają dążność do zrzeszania się.

Istniejące organizacje społeczne na terenie szkoły nie zawsze należycie spełniają swoje zadania, stąd też radzi autor, aby działalność ich skierować ku celom obywatelskim, a przedewszystkiem należy dążyć do stworzenia jednej organizacji dla całej szkoły pod częściowym nadzorem tejże.

Zajęcia winny być dobierane przy udziale młodzieży, rodziców i nauczycielstwa. Charakter zajęć tych stowarzyszeń zależy w dużej mierze od wielkości szkoły, zainteresowań uczniów i życzeń rodziców. Autor stwierdza, że powszechnem uznaniem cieszą się zajęcia sportowe, naukowe, kluby szkolne i klasowe, kluby rozrywkowe, orkiestry, stowarzyszenia dobroczynne i kółka dramatyczne. Z pośród stowarzyszeń, poświęconych zainteresowaniom specjalnym, wymienia: kółka rysunkowe, fotograficzne, ochrony przyrody, wycieczkowe, lotnicze, radjowe, kółka rozwiązywania zagadek, filatelistyczne, czytelnicze, kółka zajmujących się dzikiemi kwiatami, podróżnicze i towarzyskie.

Wyniki pracy, zdaniem autora, zależą od najrozmaitszych czynników. Wchodzą tu w grę przedewszystkiem: przemyślany i dostosowany do psychiki młodzieży program pracy (obejmujący możliwie wszystkich uczniów, ich zainteresowania, pozwalający na swobodny wybór); finanse (ich gospodarka pod kątem celowości wydatków); odznaczenia za dobrze spełnione obowiązki (odznaki, dyplomy, zaszczyty i przywileje). Autor wypowiada się stanowczo przeciwko nadawaniu odznaczeń o wysokiej wartości pieniężnej. Rozdawanie swetrów, koców, pierścieni uważa za niewskazane. Stowarzyszenia honorowe: Uczniowie, którzy otrzymali odznaki, posiadają ze względu na swą służbę społeczną i charakter warunki, wymagane dla przynależenia do „Towarzystwa Honorowego". Muszą oni stać również na wysokim poziomie nauki szkolnej. Zadaniem takiego towarzystwa jest „wytwarzanie głębokiego przejęcia się pracą szkolną, pobudzanie pragnienia służby publicznej, rozwijanie zmysłu przodownictwa i kształtowanie charakteru".

W szkole, stosującej taki system, trzeba koniecznie oceniać takie zalety społeczne uczniów, jak: stałość charakteru, uczciwość, uprzejmość, współdziałanie, odpowiednia postawa wobec szkoły i społeczeństwa oraz poszanowanie dla władzy.

Z zagadnień specjalnych porusza autor działalność kółek sportowych, które, należycie pokierowane, przyczyniają się poważnie do wychowania obywatelskiego. Podaje przytem

szczegółowe wskazówki, dotyczące notowań wyników, wyboru trenera, wyboru rodzajów sportu w zastosowaniu do grup wiekowych oraz przykład nauczyciela.

Wielką wagę przypisuje on wzajemnemu odwiedzaniu się klubów sportowych międzyszkolnych (coś podobnego praktykuje się na Śląsku, szczególnie w dziedzinie koszykówki, siatkówki i wypraw narciarskich w okresie zimowym).

Następnie omawia autor Ligę Wspólnego Dobra, której zadaniem jest: rozwijanie przyjacielskich stosunków w szkole, organizowanie wspólnych gier i zabaw, pracę dobroczynną (rozdawanie podarków w okresach świątecznych, czuwanie nad przepisami, dotyczącemi własności szkolnej, ubiorem dziewcząt wzgl. chłopców, salą wypoczynkową itp. (Z czemś podobnem spotkałem się na terenie Państw. Gimnazjum w Rybniku, gdzie uczniowie samorzutnie zorganizowali się w t. zw. Koło Przyjacielskie im. J. Ligonia).

Liga dzieci amerykańskich składa się z kilku komitetów: programowy, pomocy społecznej, towarzyski, do spraw obywatelskich, komitet działalności ligi.

Specjalnych wskazówek udziela autor odnośnie organizowania i prowadzenia zgromadzeń.

Tajne stowarzyszenia, istniejące na terenie szkół powszechnych i średnich, dadzą się wówczas usunąć, jeżeli zostaną zastąpione przez inne, lepsze od tajnych. Ponieważ zainteresowania niemi są zazwyczaj przejściowe, młodzież chętnie godzi się na umiejętnie podsunięty projekt ze strony nauczyciela. Zwalczanie w racjonalny sposób tajnych stowarzyszeń i korporacyj (fraternity) zalicza autor do czynników postępu demokratycznego i obywatelskiego.

Pismo szkolne uważa autor za bardzo ważny czynnik wychowania obywatelskiego, o ile pełni ono funkcję każdego pisma, t. zn. informuje uczniów i opiekunów o bieżących wydarzeniach. Komitet redakcyjny musi być doborowy, albowiem wówczas pismo stanie na poziomie, odpowie zainteresowaniom szkoły i ucznia, może wywrzeć poważny wpływ dobroczynny na ich atmosferę. W piśmie winny znaleźć odzwierciedlenie wszystkie prace, dokonywane przez poszczególne organizacje społeczne na terenie szkoły. Autor podaje jego działy.

Wreszcie omawia i analizuje autor zasady organizacji społecznej, gwarantując ich powodzenie na terenie szkoły:

1. We wszystkich zajęciach społecznych musi przeważać moment obywatelski. Wszelką działalność, która nie przyczynia się do podniesienia poziomu obywatelstwa, należy przekształcić lub usunąć, a na jej miejsce postawić inną, bardziej pożyteczną.

2. Zajęcia społeczne winny stać się częścią normalnego programu; należy wyznaczyć na nie czas tak samo, jak dla przedmiotów szkolnych.

3. Rodzaje tych zajęć winny być wybierane w znacznej mierze przez samych uczniów. Gdy zachodzi wątpliwość, czy wskazane jest podjęcie jakiejś działalności, głos decydujący winni mieć rodzice.

4. Nauczyciele, rodzice i uczniowie powinni ściśle ze sobą współdziałać przy organizowaniu życia uczniowskiego i w kierowaniu niem.

5. Od każdego ucznia należy wymagać udziału w jakiejś dziedzinie działalności społecznej; ogólne obciążenie nie powinno jednak być nadmierne. Z zasady żaden uczeń nie powinien piastować więcej, niż jeden urząd.

6. Należy stworzyć obszerny zakres możliwości pracy. Jeżeli zainteresowanie do jakiejś dziedziny zaczyna słabnąć, uczniowie powinni mieć swobodę przejścia do innego zajęcia bez jakiegokolwiek sprzeciwu ze strony nauczyciela.

7. Pouczenia o zwyczajach towarzyskich winny iść w parze z czynnym udziałem w życiu towarzyskiem.

8. Wszelki udział w działalności społecznej należy zawsze notować, a wybitniejszą działalność na tem polu winno się szczególnie podkreślać.

Jako najważniejsze zadanie szkoły uważa autor udostępnienie uczniom działalności społecznej pod kierunkiem.

Zadanie to jest szczególnie palące wobec zmienionych warunków życia społecznego. Przejście od dawnych form działalności do nowych przez szkołę winno się odbywać powoli i taktownie. Bardzo ważne jest wyzyskanie w tym kierunku pomocy i współdziałania domu rodzinnego, szczególnie w postaci działalności stowarzyszenia rodziców i nauczycieli. Utrwalenie takiego współdziałania może stać się cennym czynnikiem ubocznym wglądu w działalność szkolną.

Katowice. Zygmunt Gryń.

„Samodzielnie istnieć mogą tylko zwierzę i człowiek. Dziecko, będące zaczątkiem człowieka, jest równocześnie w swem nieprzystosowaniu biologicznem i niezrównoważeniu psychicznem formą przejściową, co do sprawności życiowej niższą od zwierzęcia."

„Dziecko jest słabe, bezbronne i niezaradne, bo nie rządzą niem już w całej pełni, jak zwierzęciem, instynkty, ani też nie kierują niem jeszcze dostatecznie rozum i rozwaga, stanowiące o przystosowaniu się człowieka dorosłego do warunków życiowych." St. Szuman.

UWAGI DYSKUSYJNE.

„Psychologja a szkoła.“ (Nr. 13/1935.)

W nr. 13 *Przyjaciela Szkoły* p. M. ogłosił swoje negatywne stanowisko wobec znaczenia psychologji dla praktyki szkolnej. Uwagi autora są bardzo ogólnikowe i gołosłowne, miejscami mają w sobie coś demagogicznego. Przyjęcie stanowiska p. M. grozi niebezpieczeństwem dla pracy pedagogicznej. Autor, starając się podważyć podstawy psychologiczne praktyki szkolnej nie podsuwa żadnych innych, co w następstwie musiałoby pracę pedagogiczną sprowadzić do lichego rzemiosła.

W uwagach p. M. wyczuwa się pewien zawód w stosunku do psychologji. Zawód ten podziela wiele osób. Zdanie autora, że „znaczenie psychologji w szkole stanowczo przeceniano“, nie jest pozbawiony słuszności. Istotnie z chwilą, kiedy psychologja przyjęła metody eksperymentalne, oczekiwania pedagogów były bardzo wielkie. Spodziewano się, że drogą eksperymentalną rozwiąże się w s z y s t k i e zagadnienia. Dopiero po upływie kilkudziesięciu lat zdano sobie sprawę, że te nadzieje są płonne, że tak istotne zagadnienie jak teleologja pedagogiczna są niedostępne badaniom eksperymentalnym. Badania w dziedzinie uczuć i woli dały niewielkie wyniki. Ale to nie uprawnia jeszcze p. M. do twierdzenia, że „źle wyglądałaby nauka na takich podstawach, jak psychologja“.

Szkoła zawdzięcza psychologji bardzo wiele. Jak przedstawiałoby się przekazywanie dzieci umysłowo upośledzonych do szkół specjalnych, gdybyśmy nie mieli testów Bineta? Jak wyglądałyby nasze programy, gdyby ich napisanie nie poprzedziły gruntowne studja psychologiczne autorów programów? Szkoła bezwzględnie zawdzięcza wiele psychologji rozwojowej. Znajomość tej dziedziny psychologji wywarła korzystny wpływ na nasz stosunek do dziecka (np. gry i zabawy, życie społeczne dziecka w szkole) oraz na metody nauczania. Wpływ psychologji postaci na metodę czytania i pisania jest widoczny. A ile zawdzięcza nowoczesna pedagogika psychologji indywidualnej Adlera? Wysunąłem zaledwie kilka przykładów; wykazują one jednak niezbicie, że pedagogiki bez podstaw psychologicznych dzisiaj wyobrazić sobie nie można.

Twierdzenia p. M. są oparte na jakiemś nieporozumieniu. Pisze o psychologji szkolnej, nie formułując bliżej, jak tę psychologję rozumie. Niebardzo też zdaję sobie sprawę z tego, o co mu chodzi, gdyż z terminem „psychologji szkolnej“ dotychczas się nie spotkałem. Myli się p. M., skoro sądzi, że psychologja „przystępuje do człowieka, nie jakim on jest, lecz jakimby go mieć chciała“. Psychologja nie jest nauką normatywną, wyniki

swoje opiera na faktach obserwowanych lub doświadczalnie stwierdzonych. Takie terminy jak „powinien“, „należy“ dla niej nie istnieją. Jeśli ktoś z wyników psychologji wysnuwa przedwcześnie wnioski, które nie wytrzymują próby życia, to nie można za to winić psychologji. Zresztą sami psychologowie bronią się przed takiemi przedwczesnemi wnioskami.

Autor, chcąc wykazać niemoc współczesnej psychologji, wysuwa dla przykładu pewne problemy, które nie zostały przez nią rozwiązane. Problemy te jednak po większej części nie wchodzą w zakres badań psychologicznych. To, czy skłonność człowieka do złego jest większa aniżeli do dobrego, jest rzeczą sporną (osobiście wydaje mi się, że dostrzegamy zło często tam, gdzie go wogóle niema). Moraliści mogą na ten temat rozwinąć ciekawą dyskusję, psycholog jednak zarejestruje tylko pewne fakty bez zabarwienia moralnego. To, że trud i praca przynoszą trwałe owoce, jest zagadnieniem ekonomicznem. Nawiasem wspomnę, że współczesne życie zadaje kłam tej maksymie p. M. Zagadnienie, czy ostatnią sankcją w życiu jest przymus, jest interesujące dla prawnika, dla pedagoga; psychologja jednak tą kwestją się nie zajmuje. Wreszcie najważniejsze: „We właściwym wieku trzeba się odwoływać do właściwych władz psychicznych i że porządku tego nie można dowolnie przestawiać“. Tak i nie inaczej! Sądzę, że z tem się wszyscy zgodzimy, psychologowie również. Postrzały p. M. trafiają w próżnię.

Wreszcie najcięższy argument p. M. — wyniki psychologji nie mają zastosowania wobec ciężkich warunków pracy szkolnej. Rozumiem, że w naszych warunkach pracy z bolesną rezygnacją nie możemy uwzględnić w całej pełni zdobyczy psychologji. Ale to nie uprawnia p. M. do twierdzenia, że „psychologja stosowana (przez autora ironicznie umieszczona w cudzymsłowie) przynosi szkole więcej szkody, niż pożytku“. Tak samo dobrze możnaby twierdzić, że medycyna jest niepotrzebna, bo człowiek tak czy owak umierać musi. Poco nam higjena, skoro olbrzymia ilość ludzi żyje w nędzy i nie stać ją na życie higjeniczne (np. mała konsumcja mydła w Polsce)? Poco istnieje ekonomja, skoro nie umie zapobiec kryzysowi? — Oto na jakie manowce można zejść, jeśli się pójdzie za tokiem myśli p. M.

Bydgoszcz. L. Bandura.

*

Artykuł p. M. bardzo zdecydowanie, lecz niezbyt krytycznie spycha tak poważną naukę jak psychologję do rzędu bezwartościowych przedmiotów, które przynoszą nam więcej szkody niż pożytku: utrudniają i sprowadzają na manowce pracę szkolną.(?)

Autor śmiałego artykułu twierdzi (dosłownie), iż „źle wyglądałaby nauka na takich podstawach jak psychologja.“ (!) —

Słowem przewrót! — Skomplikowane życie dzisiejsze, wszystkie jego objawy i gałęzie zahaczają o naukę psychologji, często odwołują się do niej po radę i wyjaśnienia pewnych przejawów. Wojsko, sądownictwo, rządy i tyle innych poważnych czynników zagląda do psychologji i przy jej pomocy szuka rozwiązania skomplikowanych zagadnień; tymczasem szkolnictwo miałoby odrzucić naukę, która przyczyniła się zdecydowanie do jego rozwoju na całym świecie?

Pan M. zarzuca psychologom, że tworzą błędne, subjektywne teorje, że wyolbrzymiają niektóre objawy umysłowości ludzkiej, wyciągając w ten sposób „fałszywe i niby „naukowe" wnioski"... Dalej zarzuca, że dzisiejsza psychologja szkolna nie zastanawia się, jakim człowiek jest, lecz jakim ona chciałaby go mieć. Swoje zarzuty p. M. nie popiera żadnym przykładem, żadnym cytatem z poważniejszego dzieła: słowem gołosłownie zwalcza to, czego istnienia nam nie udowodnił. Dla stwierdzenia gryząco sprzecznych zapatrywań psychologów na jakąś kwestję z omawianej dziedziny należałoby dosłownie przytoczyć ich teorje. Nie chcę być złośliwym, lecz muszę stwierdzić, iż p. M., zarzucając powagom naukowym bezkrytyczność i bujanie w krainie fantazji, sam okazał się bezkrytycznym i mało rzeczowym.

Autor artykułu wysuwa cztery „odwieczne i niezmienne cechy natury człowieka, które prześlepiają psychologowie, zapominając o ich istnieniu." Czem konkretnem szan. autor poparł swoje twierdzenie? Jeżeli ktoś pisze artykuł, który wnosi nowe zasady i bije w uznane przez wszystkich prawdy, należy odważyć każde słowo, każdy zarzut poprzeć rzeczowym dowodem i trzymać się przepisów logiki, która zahacza o psychologję.

Sądzę, że p. M. źle interpretował zasady psychologji, źle przystosowywał je do życia szkolnego i z tego powstało rozgoryczenie do psychologów i artykuł „Psychologja w szkole", który musi spotkać się z mocnem zaprzeczeniem w dyskusji. Z podpisania artykułu tylką jedną literką „M." sądzę, że autor sam nie wierzy w ideę, zawartą w artykule, gdyż nie sądzę, by wierząc w to, co pisze, bał się otwarcie stawać w obronie swoich przekonań, które zawsze są subjektywną prawdą. O prawdę nam przecież winno chodzić zawsze, piszemy nie poto, by pisać, lecz poto, by szukać i szerzyć prawdę. Gdyby nie zdecydowany i pewny ton artykułu, sądziłbym, że autor ma wątpliwości co do niektórych zasad psychologji i prosi o omówienie tych spraw w dyskusji.

Poważne zbijanie zarzutów, postawionych przez p. M. pod adresem psychologji i psychologów, uważam za zbyteczne, jak uważałbym za niestosowne udowadnianie komuś, stawiającemu bez logicznego udowadniania, twierdzenie o nieistnieniu kuli ziemskiej.

Wilejka (woj. wileńskie). Witold Rodziewicz.

Głos p. M. w sprawie psychologji w szkole jest wyrazem reakcji na modę psychologiczną. Jeżeli dyskusja nasza polegać będzie na krytycznem ustaleniu, jakie są możliwości i granice stosowania psychologji w szkole, — wynik będzie dodatni a p. M. za poruszenie sprawy należy się podziękowanie.

P. M. stwierdza, że psychologja obecna jest „zanadto subjektywna i mglista". Tu trzeba powiedzieć więcej. Psychologja jest nauką bardzo młodą i jest w tem stadjum rozwoju, co — powiedzmy — fizyka 400—500 lat temu. Naukowość psychologji nie jest jeszcze zupełna. Nie ustalono jej miejsca w rzędzie nauk: jedni zwą ją nauką humanistyczną, drudzy raczej przyrodniczą. Są tacy, którzy chcieliby sprowadzić psychologję do rzędu nauk biologicznych, twierdząc, że psychologja to właściwie fizjologja, a mózg to w swoim rodzaju gruczoł o specjalnem znaczeniu biologicznem. Psychologja zajęła się doniedawna fragmentem życia człowieka, — powiedzmy — do 24 roku, a nie całością życia ludzkiego. (Ostatnie dzieło Charlotte Bühler jest wyłomem, dotyczy całości życia.) A trzeba stwierdzić, że psychologja dziecięctwa przez zmienność zjawisk psychicznych, przez niemożność stosowania wielu metod — jest najtrudniejszym okresem badań. Do tego trzeba dodać jedno: psychologja w bardzo małym stopniu jest nauką normatywną, raczej nią nie jest.

Wszystko to nie jest ani za psychologją ani przeciw psychologji w szkole. Jednym z zasadniczych punktów rozważań będzie uzgodnienie zakresu zjawisk psychologicznych. Tak więc nie zgodzę się z p. M., by były ustalone „odwieczne i niezmienne cechy natury człowieka". Jeżeli zaś są, to 1) nie te, które p. M. podaje, 2) nie łączą się z psychologją lecz z innemi naukami. Np. sąd p. M, że cechą taką jest „skłonność do złego raczej, niż dobrego" — nie mówiąc o tem, że nie należy do psychologji, — nie jest powszechnym. Tkwi tu pogląd na naturę ludzką, co jest przedmiotem etyki, a u Rousseau'a problemem wartości kultury. Pamiętamy — jak nas historja etyki i filozofji uczy — trzy stanowiska: natura ludzka jest od urodzenia zła, natura ludzka jest dobra, natura ludzka jest czystą kartą: ani zła, ani dobra; istnieją jedynie zadatki i skłonności dziedziczne.

Nie powinienem tego przytaczać, skoro nie należy do psychologji. Chciałem tylko dowieść, że i ci (a więc i p. M.), którzy chcieliby oddalić z psychologji subjektywizm, sami wypowiadają sądy nawskroś subjektywne, stojące dość daleko od psychologji. Sąd pod punktem 3) jest również wysoce indywidualny. („Ostateczną sankcją w życiu jest przymus fizyczny"(?). Ustalmy wnioski. Skoro psychologja nie jest nauką normatywną, skoro

jest nauką młodą, skoro wiele sądów poszczególnych autorów wykazuje sprzeczność — należy nie żądać od psychologji tego, czego dać nie może, a więc norm, wzorów, recept.

Szkoła może i powinna korzystać z psychologji w tych dziedzinach, gdzie uczeni są w harmonijnej zgodzie. Przykładem takiego zrozumienia roli psychologji są nasze programy, oparte na psychologicznych podstawach t. zn. na zasadach psychologji rozwojowej, ustalonych zgodnie przez większość badaczy. Jest to zdobycz nasza, polska oryginalna i niezaprzeczona.

„Psychologja w szkole“ — to psychologja w zastosowaniu do metod nauczania i wychowania. I tu psychologja wielką jest pomocą. Uczy, co odpowiada zainteresowaniom dziecka w danej fazie rozwojowej, jakie i kiedy popędy i instynkty osiągają momenty nasilenia, wreszcie wskazuje — i to jest ogromna rola psychologji — na momenty krytyczne w rozwoju, a w szczególności na tak ciężki dla dziecka okres dojrzewania. Ma to więc wielkie znaczenie dla wychowania i nauczania. Znajomość psychologji społecznej daje możność wniknięcia w życie klasy, jako zespołu, jako grupy i organizacji (gminy szkolnej).

Nie można żądać od psychologji, ażeby w poszczególnych zdarzeniach życia szkolnego wskazywała, jak mamy postępować. Nie można żądać od psychologji jasnowidztwa; skoro o sobie tak mało wiemy — jakże wniknąć możemy w istotę drugą.

Psychologja nie uczy nauczać ani wychowywać. Zaostrza jedynie zmysł obserwacyjny. Nie uczy także wczuwać się, bo ta istotna — jak twierdzi Dawid — cecha utalentowanego wychowawcy, ta zdolność sympatyzowania jest Bożą iskrą. Psychologja jest cennym reflektorem, ale wewnętrzny talent wychowawcy, jego intuicja, wyczuwanie zjawisk zawsze będą podstawą zrozumienia wychowanków i oddziaływania na nich. Psychologja jest dla pedagogiki nauką pomocniczą i niczem więcej.

Kowal (woj. warszawskie). Saturnin Racinowski.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI:

Jak usunąć „dyplomatyczne i zrozumiałe milczenie“, spotykane na posiedzeniach rad pedagogicznych w sprawach, żywo nauczycieli obchodzących? (Nr. 3/35)

Aby odpowiedzieć realnie na postawione pytanie, trzebaby sięgnąć do źródła przyczyn, powodujących podobny stan rzeczy. Obecnie pracuję już w siódmej szkole, miałem zatem sposobność żyć i współpracować w różnych zespołach nauczycielskich. W dwóch na siedem gron nauczycielskich panowało właśnie, wchodzące coraz bardziej w przysłowie, milczenie „dyploma-

tyczne". Jest to mojem zdaniem zagadnienie stosunku kierownika szkoły do grona i naodwrót, brak zżycia się grona nauczycielskiego, wreszcie nieumiejętne prowadzenie obrad w niektórych wypadkach. Stwierdzam, że najbardziej ponure, przygnębiające i nieproduktywne posiedzenia rad pedagogicznych, mają miejsce w tych szkołach, które obdarzone zostały kierownikami o chorobliwej służbistości, o charakterze dyktatorskim, absolutnym. Ludzie ci przegorliwieni na punkcie pracy państwowo-twórczej, najczęściej w sposób fanatyczny i nietaktowny zamykają usta wszelkiej inicjatywie młodszych, chociażby dlatego, że od najmłodszych pochodzi. Co więcej, znam realne wypadki odbierania głosu i szykanowania nauczycieli, którzy na posiedzeniach odważyli się zabierać głos na temat aktualnych potrzeb szkoły i warunków pracy nauczycielstwa w danej szkole, a to z tych względów, że rzekomo problemy te leżały w kompetencji kierownika szkoły, a nie grona. Niedawno jeden z kierowników zawyrokował na posiedzeniu rady pedagogicznej, że na „pogawędki" takie nie może zwracać uwagi, bo on wie najlepiej, czego szkole potrzeba. O opornych będzie donosił, albowiem statut szkół powsz. obdarzył kierownika „władzą dyktatorską", zrobił z niego władzę, więc jej musi użyć, bo inaczej władze odwołałyby go. Komentarz w tym wypadku zbyteczny. Ponieważ zrównoważonych typów kierowników szkół jest jeszcze stanowczo za mało, ponieważ niewiadomo, co w danej chwili im odpowiada, dlatego „dla świętego spokoju" grono zazwyczaj milczy, by poprostu nie popadać w konflikty z kierownikiem, który ma wiele środków na „ukrócenie swawoli" podwładnego grona (doniesienie, nagana, hospitacja, opinja).

Drugi objaw milczenia ma miejsce w gronach, w których brak współżycia koleżeńskiego, współpracy zarówno na terenie szkoły jak i poza nią. Tu przy dobrych chęciach kierownika i grona zczasem zmieniają się stosunki oziębłe na atmosferę przyjaznej i życzliwej pracy. Drogą do tego celu wiodącą są wszelkiego rodzaju zabawy towarzyskie (z okazji imienin kierownika szkoły, członków grona, z okazji zabawy nauczycielskiej, posiedzeń organizacyj nauczycielskich i innych) wreszcie odpowiednie referaty, oparte i traktujące o życiu szkoły, nauczycielstwa, w które wpleciona zostanie prawdziwie koleżeńska dyskusja, nacechowana obywatelską postawą całego zespołu, około rozwiązania postawionego problemu, bez uciekania się do osobistych wycieczek, aluzyj, przycinków itp. Hasłem takiej współpracy, takich posiedzeń, musi być: „Starajmy się każdy, według swych możliwości, dać to, na co nas stać". Wspólne wycieczki, wzajemne hospitacje lekcyjne, praca na terenie organizacyj szkolnych i pozaszkolnych rozwiążą zczasem języki,

utorują pomost do pożądanej współpracy koleżeńskiej, stworzą atmosferę zaufania, które w tej mierze odgrywa pierwszorzędną rolę.

Trzeci wypadek „dyplomatycznego" milczenia to nieumiejętność prowadzenia obrad przez kierownika wzgl. jego zastępcę. Byłem na takiem posiedzeniu, gdzie co najmniej trzy czwarte grona „nie umiało" mówić (dosłownie). Przewodniczący co chwilę głos odbierał, bo to nie na temat, nie stoi w związku z oficjalnym programem, nawet pewne regjonalne zagadnienia (przewidziane programem) nazywał „dykteryjkami domorosłych kierowników". W takiej atmosferze rzeczywiście niewiele można mówić. Nawet prawnik staciłby rezon. Atmosfera skostnienia, sztywności, formalizmu przesłania tu zagadnienia istotne, forma bierze górę nad treścią i jedyne lekarstwo, podobnie jak w pierwszym wypadku, to usunięcie takiego przewodniczącego w cień „dla dobra szkoły", wzgl. wysłanie go na kurs dla przewodników prowadzenia obrad. K. Zieliński (K.).

*

Na konferencjach rejonowych, oraz na posiedzeniach rad pedagogicznych zastanowił mnie jeden zwykle powtarzający się przejaw. Mianowicie, po otwarciu dyskusji nad przeprowadzoną lekcją, wygłoszonym referatem, lub jakąś inną sprawą, gdy przychodziło do zabierania głosu, wytwarzał się prawie zawsze przykry moment ociągania się: nikt nie chciał pierwszy zabrać głosu. Nieraz zagadnienie było bardzo żywotne, każdy rozumiał, że powinna wytworzyć się ożywiona wymiana zdań, tymczasem przewodniczący z przykrością wyczekiwał, aż ktoś zdecyduje się zabrać głos. Czemu to przypisać? Nie powiem, by poruszone sprawy nie ciekawiły nauczycielstwa, owszem było nieraz widać głębokie zainteresowanie zagadnieniem, ale nikt narazie nie umiał znaleźć punktu wyjścia, by wszcząć dyskusję. Rzadziej to się zdarza, gdy przewodniczący czy referent wysunie jasno określone tezy do dyskusji, bo wtenczas łatwiej skierowuje się myśl do poruszanego zagadnienia. Wynika z tego, że przewodniczący musi umieć „pociągnąć za język" zebranych przez wysunięcie na pierwszy plan najbardziej obchodzącego i najwięcej żywotnego zagadnienia. Z praktyki wiemy, że raz wszczęta dyskusja rozwija się coraz szerzej i, ciekawa rzecz, że obraca się najwięcej koło myśli wysnutej na początku. O ile nikt nie chce zabrać głosu w dyskusji, a uważamy, że nie można danej sprawy pominąć milczeniem, wtenczas ten, komu najbardziej leży na sercu dane zagadnienie, winien zacząć dyskusję, wypowiadając swój pogląd. Wprost trudno jest wyobrazić sobie, by poruszona już przez kogoś sprawa, która wszystkich obchodzi, nie wywołała dłuższej

dyskusji i nie doprowadziła do zajęcia tego czy innego stanowiska zebranych w stosunku do poruszonego zagadnienia.

Jeżeli chodzi o brak dyskusji nad daną kwestją ze względu na drażliwość sprawy, to uważam, że i w tym wypadku należy samemu taktownie zabrać głos, a napewno grono weźmie udział w dyskusji i wszechstronnie naświetli dane zagadnienie.

Po wyrażeniu swego poglądu na myśl, zawartą w pytaniu, radzę tym wszystkim, którzy interesują się poruszonem zagadnieniem, przestudjować gruntownie psychologję tłumu (np. W. Dougalla *Psychologja grupy*). Każdy z nas rozumie, że będąc w jakiemkolwiek zbiorowisku, w którem jedni wpływają na drugich, wszyscy ulegamy wspólnej sugestji, nabieramy wspólnych odruchów tak, że czuje się, iż obok swojej własnej psychiki, obok indywidualnego „ja", jest jakaś szersza, bogatsza, wspólna dusza, która wszystkich łączy w jedno ogromne cielsko tłumu. Z jednej strony masa porywa jednostkę za swoim prądem, z drugiej strony jednostka może narzucić jej swoje myśli i idee. Uważam, że głębokie wniknięcie w tak zwaną psychologję tłumu pozwoliłoby znaleźć drogę do wzbudzenia w gronie chęci dyskutowania; wątpię jednakże, czy nawet najlepiej znając psychikę rady pedagogicznej, potrafilibyśmy zmusić ją do dyskusji nad określonym tematem, nie zabrawszy uprzednio sami głosu.

Na zakończenie podkreślam jeszcze raz: trzeba samemu wszcząć dyskusję nad interesującą nas kwestją, a jestem pewny, że, o ile zrobimy to umiejętnie, to i innych wciągniemy do niej, a przez to, jako całość, zajmiemy jakieś określone stanowisko wobec poruszonej sprawy.

Wilejka (woj. wileńskie). Witold Rodziewicz.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

„CEDRY" W POLSCE. Wiele pism polskich obiega notatka, niewiadomo przez kogo napisana, głosząca radosną wieść, że w Gorganach, w dobrach Metropolji grecko-katolickiej utworzony został rezerwat „cedrowy". Notatka ta jest smutnym obrazem braku elementarnych wiadomości przyrodniczych w zakresie znajomości naszej flory leśnej — obrazem tem bardziej rażącym, że właśnie niedawno obchodzono uroczyście we wszystkich zakątkach kraju „Święto Lasu".

Rozszerzanie przez najpoważniejsze nawet pisma fałszywej z gruntu wiadomości, jakoby w Polsce rosły dziko cedry, jest objawem kompromitującym. Na to, aby wiedzieć, że cedry rosną w Atlasie i w górach Libanu, nie trzeba chyba nawet średniego stopnia wykształcenia; o tem zaś, że w Gorganach rośnie limba (zwana po rusku „kedrynia", wie dzisiaj każdy polski skaut i turysta. Gdyby ktoś obcy chciał pisać o niskim poziomie wykształcenia przyrodniczego, to nie znalazłby zapewne lepszego dowodu, nad przytoczenie tytułów licznych — niestety — pism, które głoszą, iż w Polsce rosną lasy cedrowe i że ochrona ich stała się u nas dość bardzo popularna...

✱

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Uwaga. W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły.*

CHOWANNA (Katowice, ul. Krasińskiego 3).

Nr. 5 (maj 1935). *J. Mirski* Zagadnienie sztuki wychowawczej. — *M. Ziemnowicz* Współpraca domu ze szkołą. — *J. Chałasiński* Psychologiczne i socjologiczne teorje W. Mc. Dougalla. (Dok.) — *J. Zborowski* Swiadczenia dzieci i młodzieży szkolnej w świetle psychologji i pedagogiki współczesnej. (C. d.)

ILUSTRACJA SZKOLNA (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).*)

Serja LIII (październik 1934). Pogadanka do matematyki. — Formy terenowe na mapie. — Gród i podgrodzie. — Jeleń. — Ryś.

Serja LIV (listopad 1934). Wieś osadnicza — „ulicówka". — Typy chat w Polsce, cz. I. — Tatry — życie na halach. — Barwna tabela mnożenia i dzielenia.

Serja LV (grudzień 1934). Wieś polska XI wieku — okolnica. — Typy chat w Polsce, cz. II. — Studnie. — Gospodarka króla Kazimierza W. a) Spichrz w Kazimierzu n. W., b) Sukiennice w Krakowie. — Grzeczna Zosia.

Serja LVI (styczeń 1935). „Usłużny Jaś". — Indyki. — Zabawy zimowe. — Tarcze zegara. — Przekroje pieców.

Serja LVII (luty 1935). Historja z ptakami. — Skarby mineralne Polski. — Fortyfikacja Krakowa w XV wieku. — Podwórze starego uniwersytetu w Krakowie z pomnikiem Mikołaja Kopernika. — Żyrardów — Fabryka wyrobów włókienniczych. — Kry na Wiśle pod Warszawą. — Szyb wybuchowy gazów ziemnych w Męcińsku.

Serja LVIII (marzec 1935). „Kry ruszyły". — Mapa ośrodków przemysłowych Polski: a) Przemysł hutniczy, b) Przemysł metalowy. — Zygmunt August w Lublinie w r. 1569 r. — Unja lubelska według obrazu J. Matejki. — Czem świecimy? — Ćwiczenia śródlekcyjne w szkole powszechnej.

Serja LIX (kwiecień 1935). „Chrońmy drzewa". — Mapa przemysłu drzewnego. — Konstytucja 3-go maja (obraz Jana Matejki). — „Hymn Narodowy". — Rak zwykły. — Wodospad Niagara. — Ulica w Kalifornji.

Serja LX (maj-czerwiec 1935). Korpus Ochrony Pogranicza. Żołnierz konny i pieszy. — Marynarka wojenna. Oficer i marynarz. — Policja państwowa. Oficer i posterunkowy. — Ułan „Beliniak" z r. 1914-1917. — Lotnik. Oficer i żołnierz w stroju pilota. — Rozwój kwiatu. Amarylis i bez. — Boliwja. Targ. — Peru. Na ulicy.

KULTURA I WYCHOWANIE (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 4 (1935). *B. Suchodolski* Refleksje. — *R. Dreikurs* Pedagogika indywidualna. — *B. Suchodolski* Praca jako zagadnienie kultury. — *S. Jagadiswarananda* Wizje wschodu.

MATHESIS POLSKA (Warszawa, ul. Wspólna 64).

Nr. 1-2 (1935). *Cz. Białobrzeski* Dwa prądy ideowe w mechanice kwantowej. — *J. Weyssenhoff* Teorja względności a mechanika falowa. — *L. Infeld* Problem struktury elektronu w fizyce współczesnej.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY (Warszawa, ul. Freta 10).

Nr. 6-7 (czerwiec-lipiec 1935). *Ks. K. Werbel* Pedagogika religijna a psychologja empiryczna. — *O. I. Woroniecki* Chrześcijańskie wychowanie, wysnute z dogmatu. — *A. Fauville* Młodociani złodzieje.

---

*) Nadesłano nam z opóźnieniem. Red.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Strażacka 18).

Nr. 5 (maj 1935). U trumny Marszałka Polski, Józefa Piłsudskiego. — Marszałek Piłsudski do nauczycielstwa. — *Hłasko - Pawlicowa* Wartości wychowawcze i dydaktyczne szkolnych wycieczek historycznych. — *K. Gańka* Realizacja programu nauki języka polskiego w kl. II. — *Z. Matuszkówna* Kilka uwag o naszych elementarzach. — *F. Sachse* O muzykalności ludu śląskiego.

Nr. 6—7 (czerwiec—lipiec 1935). *Z. Gryń* Stosunek nauczyciela do badań psychologiczno-pedagogicznych. — *A. Drózd* Samorząd uczniowski w świetle doświadczeń. — *J. Piłsudski* ... o dziecku. — *J. Zurowski* Stan badań prehistorycznych na Sląsku. — *J. Menzel* Wypracowania pisemne a problem uaktywnienia uczniów.

OCHRONA PRZYRODY (Kraków, ul. Lubicz 46).

Nr. 14 (1934). *J. G. Pawlikowski* Rozbudowa prawnych podstaw ochrony przyrody w Polsce. — *A. Wodziczko* Praca młodzieży na polu ochrony przyrody. — *M. Grażyński* Harcerstwo a przyroda. — *St. Małkowski* Czy są nam potrzebne skały tatrzańskie jako materjały budowlane. — *J. Motyka* W sprawie ochrony porostów. — *W. Kulesza* Jeżyny w polskim krajobrazie. — *W. Szafer* Ochrona modrzewia polskiego. — *B. Pawłowski* Wrotycz Zawadzkiego. — *R. Kobendza* Godny ochrony las w Lipkach pod Warszawą. — Brzoza niska w rezerwacie puszczy Białowieskiej. — *A. Środoń* Inwentarz zabytkowych dębów w Polsce. — *K. Wodzicki* Studja nad bocianem białym w Polsce. — Bocian na polskim Śląsku. — *M. Siedlecki* Rybołówstwo łososiowe i ochrona łososia w Szkocji. — *L. Sagan* Palnik karpacki. — *A. Wasung* Rezerwat w Bubniszczu. — *J. Młodziejowski* Krajobraz geograficzny doliny Panszczycy w Tatrach. — Organizacja międzynarodowa ochrony przyrody. — Ochrona przyrody zagranicą. — Część urzędowa. — Korespondencje. — Wiadomości bieżące.

OGNIWO (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).

Nr. 16 (1 maja 1935). *St. Świdwiński* Patrjotyzm (niepodległość) demokratyzm, socjalizm w dziełach B. Limanowskiego. (C. d.) — *Kaz. Dr.* Tragiczne położenie nauczycielstwa gimnazjów prywatnych. — *St. Kasztelowicz* Troska o indywidualność nauczyciela. — *L. Ch.* Wiek szkolny w W. Brytanji.

Nr. 17 (15 maja 1935). *Cz. Pawłowski* Normy na rok 1935/36. — *St. Świdwiński* Socjologja B. Limanowskiego. (Dok.)

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr. 4 (kwiecień 1935). Ze spostrzeżeń nad realizacją nowego programu. — *B. N.* Wytyczne programowe dla szkół stolarskich. — *J. Izdebska* Wychowanie zawodowe w gimnazjum kupieckiem. — *St. K.* Kursy wakacyjne dla nauczycielstwa szkół powszechnych.

PORADNIK JĘZYKOWY (Warszawa. wyb. Kościuszkowskie 35).

Nr. 5 (maj 1935). *St. Słoński* Pisownia wyrazów słowiańskich w języku polskim. — *A. Szyperski* Bunt na polonistyce a szkoła średnia. — Roztrząsania. — Zapytania i odpowiedzi. — *A. S.* Co piszą o języku?

PRACA SZKOLNA (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).

Nr. 9 (maj 1935). Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powsz. Komunikat Wydziału Pedagogicznego. Uwagi wstępne. — *St. Wiącek* Istota i cele egzaminu. — Program i przebieg egzaminu. — *St. Wiącek* Wizytacje. — *A. Litwin* Kolokwjum. — Przygotowanie się do egzaminu. — *K. Staszewski* Praca w szkole i nad sobą. — *M. Sidor* Kurs pedagogiki praktycznej.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 9 (4 maja 1935). O reformę studjów nauczycielskich. — *K. J.* Prywatne szkolnictwo średnie w Lublinie.

Nr. 10 (18 maja 1935). *Z. Klemensiewicz* Etyka pedagoga. — *Ad. R.* Selekcja młodzieży w szkołach średnich w Niemczech.

Nr. 11 (1 czerwca 1935). *Z. Klemensiewicz* Etyka pedagoga (II.) — *M. Z.* Potrzeba twórczego obywatela. — *St. Pilch* W sprawie „oświaty inteligenckiej."

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22).

Nr. 5-6 (maj—czerwiec 1935). *A. Mikiewicz* Historja regjonalna, lokalna i jej zastosowanie. — *A. Tomaszewski* Zdobycie dworca w Łopiennie. — Przyczynek do bitwy pod Zdziechową 1918 r. — *T. Nożyński* Poseł perski we Francji Seif, emir Alepu X w. — *J. Willaume* Projekt reformy ministerstwa wojny Ks. Warszawskiego 1810.

Nr. 7-8 (lipiec-sierpień 1935). Śp. Marszałek J. Piłsudski. — *I. Krauze* Skandal geograficzny w Ameryce. — *Z. Grot* U narodzin teatru polskiego w Poznaniu. — *A. Mikiewicz* Wykresy, diagramy i niektóre inne metodyczne pomoce w nauczaniu historji. — *T. Ziółkowski* Garść wrażeń. — *J. Willaume* Polityka społeczna Napoleona. — *T. Nożyński* Joachim Murat. — *P. Żukowski* Wielki historyk angielski Gibbon. — Wiedza naszych przodków w w. XVII i XVIII.

PRZYRODA I TECHNIKA (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr. 5 (maj 1935). *H. Meremiński-Kossowski* Hodowla roślin kauczukowych w strefie umiarkowanej. — *J. Przygodzki* Drogi jezdne i ich znaczenie dla rozbudowy komunikacji w Polsce. — *St. Karasiński* Technika na usługach współczesnej medycyny.

RUCH PEDAGOGICZNY (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).

Nr. 9 (maj 1935). *S. Hessen* Zagadnienie autonomji kształcenia. (Dok.) — *Z. Danecki* Z badań nad źródłami pedagogiki Trentowskiego. (Dok.) — *E. Arnekker* Proces wychowawczo-społeczny jako rezultat celowego oddziaływania nauczyciela w szkole.

RYSUNEK I ZAJĘCIA PRAKTYCZNE (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35)

Nr. 8 (kwiecień 1935). *Cz. Karp* Rysunek w kl. III szkoły powsz. — *F. Buczkowski* Urządzenie pracowni dla zajęć praktycznych. (C. d.) — *J. Stanek* Kilka słów o projektowaniu. — *E. Żak* i *A. Janik* Jak wykonać narzędzia ogrodnicze w szkole. (C. d.) — *J. Bodziński* Szkicowy poobserwacyjny rysunek zwierząt. — *S. Wenderlich* Bielenie izby. — *J. Antoniewiczówna* Zajęcia ogrodnicze dla kl. VI. (C. d.) — *K. Baranowski* Formy użytkowe z blachy angielskiej. — *Z. Żerańska* Gospodarstwo domowe. (C. d.)

SZKOŁA SPECJALNA (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).

Nr. 2—4 (listopad maj 1934/5). Sprawozdanie z II Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych.

WIADOMOŚCI HISTORYCZNO - DYDAKTYCZNE (Lwów, Uniwersytet).

Nr. 1-2 (1935). *J. Dąbrowski* Studja historyczne a kwalifikacje nauczycielskie. — *H. Pohoska* Rola historji wychowania w kształceniu nauczycieli. *Z. Krzemicka* Przebudowa historjografji w III Rzeszy — *K. Piwarski* Literatura historyczno-dydaktyczna (polska) w latach 1933 i 1934. — Nauczanie historji sztuki w szkołach średnich.

ŻYCIE DZIECKA (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr. 5-6 (maj-czerwiec 1935). *J. Cz. Babicki* Cel kolonji wypoczynkowej dla dzieci i jego realizacja. — *M. Roszkowska* Półkolonje letnie. — *St. Hryniewiecki* O czem powinni pamiętać organizatorzy obozów letnich i kolonij dla młodzieży. — *J. Flisak* Z zagadnień wychowawczych na kolonjach. — *B. Bobrowska* Z przeżyć kolonijnych.

Wydawca i redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Drukarnia Pedagogiczna w Poznaniu.